

Hessische Blätter für Volksbildung

Alphabetisierung

Alphabetisierung und
gesellschaftliche Teilhabe

3 | 2010

Teilhabe

Hessische Blätter für Volksbildung 3/2010

Thema I Alphabetisierung und gesellschaftliche Teilhabe

Editorial

<i>Birte Egloff</i>	Alphabetisierung und gesellschaftliche Teilhabe – Zur Einführung in den Themenschwerpunkt	203
---------------------	--	-----

Wissenschaft

<i>Wilma Viol</i>	Aktuelle Daten und Fakten zur Alphabetisierung und Grundbildung	209
<i>Andreas Meese, Sabine Schwarz</i>	Teilhabe als Lebenswelt und Ziel von Grundbildung – Ein Systematisierungsversuch	217
<i>Sven Nickel</i>	Familiäre Schriftkultur und generationenübergreifende Bildung: Schlüsselkonzepte der Förderung von Literalität	226
<i>Dana Jochim, Erika J. Schimpf</i>	Kursleitende und die Autonomie der TeilnehmerInnen	232
<i>Anke Grotlüschen, Franziska Bonna, Wibke Riekmann</i>	Was an Teilhabe übrig bleibt – Methodische/methodologische Problemlagen der Erfassung von Lese- und Schreibkompetenz für eine Level-One Studie	240
<i>Carina Popp, Sabine Schmidt-Lauff</i>	Dialekt und Alphabetisierung – Wie regionale Besonderheiten zu exkludierenden Momenten werden	248
<i>Joachim Ludwig</i>	Die Welt im Kurs – Zum Verhältnis von Exklusion und Lernprozessen in der Alphabetisierung	255

Praxis

<i>Susanne Kraft, Andrea Kuhn-Bösch, Ingrid Monica Haas</i>	Die Herausforderungen professionell bewältigen – Kursleiterfortbildung für die Grundbildung/Alphabetisierung	264
<i>Kathleen Rothe, Carolin Ramsteck</i>	„ABC zum Berufserfolg“ – Förderung der beruflichen und gesellschaftlichen Teilhabe von Menschen mit unzureichenden Schriftsprachkompetenzen	273
<i>Outi Arajärvi, Bernadette Lenke Tusch Roland Drubig</i>	Muttersprachliche Lernbegleitung in der Grundbildung für MigrantInnen	280

Service

Nachrichten	291
Diskussion	292
Rezensionen	295
Mitarbeiter/innen dieser Ausgabe	299

Hessische Blätter für Volksbildung – 60. Jg. 2010 – Nr. 3

Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland

(Die Jahrgänge 1–7 erschienen unter dem Titel „Volksbildung in Hessen“)

Herausgeber: Hessischer Volkshochschulverband – hvv-Institut gGmbH, Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main (Verbandsvorsitzender: Baldur Schmitt, Mörfelden-Walldorf; Geschäftsführer: Dr. Enno Knobel, Frankfurt am Main)

Geschäftsführender Redakteur und Vorsitzender der Redaktionskonferenz:

Prof. Dr. Peter Faulstich, Hann. Münden

Mitglieder der Redaktionskonferenz: Prof. Dr. Dr. h. c. Günther Böhme, Wiesbaden; Dr. Birte Egloff, Frankfurt am Main; Dr. Susanne May, München; Edeltraud Moos-Czech, Hofheim; Prof. Dr. Dieter Nittel, Frankfurt am Main; Dr. Steffi Robak, Berlin; Dr. Ingrid Schöll, Bonn; Dr. Wolfgang Schönfeld, Limeshain; Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Marburg.

Redaktion des Schwerpunktthemas: Dr. Birte Egloff

Redaktion des Serviceteils: Prof. Dr. Peter Faulstich

Anschrift: Hessischer Volkshochschulverband – hvv-Institut gGmbH, Redaktion HBV, Winterbachstr. 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27

Die mit Namen oder Signum gezeichneten Beiträge geben die Meinung der Verfasser/innen und nicht unbedingt die der Redaktion oder des Herausgebers wieder. Keine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte.

Satz und Layout: Andrea Vath

Erscheinungsweise: jährlich vier Hefte (März, Juni, September, Dezember)

Herstellung, Verlag, Vertrieb und Anzeigen: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld, Telefon: (05 21) 9 11 01-0, Telefax: (05 21) 9 11 01-79
E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Str. 123, 53229 Bonn, Tel. (02 28) 9 78 98-10, Fax (02 28) 9 78 98-20, E-Mail: roos@sales-friendly.de

Aboservice, Bestellungen: Telefon: (05 21) 9 11 01-12, Telefax: (05 21) 9 11 01-19
E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de

Bezugsbedingungen: Jahresabonnement „Hessische Blätter für Volksbildung“: 38,- €, ermäßigtes Abonnement für Studierende mit Nachweis 32,- € (jeweils zzgl. Versandkosten), *Best.-Nr. hbv*. Das Abonnement verlängert sich um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis sechs Wochen zum Jahresende gekündigt wird.

Themenhefte im Einzelbezug: (Einzelheftpreis: 14,90 € zzgl. Versandkosten)

hbv 1/2010 Verwerfungen in der Weiterbildung

hbv 2/2010 Identität und Professionalität

hbv 3/2010 Alphabetisierung und gesellschaftliche Teilhabe

hbv 4/2010 Politische Bildung

Information über die Themen, Bezugsmöglichkeiten und Preise von Einzelheften der Jahrgänge 1958 bis 2001: Hessischer Volkshochschulverband, hvv-Institut gGmbH, Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27

Printed in Germany

© 2010 Hessischer Volkshochschulverband, hvv-Institut gGmbH (Anschrift s. o.)

International Standard Serial Numbers: GW ISSN 0018-103 X

Best.-Nr. dieser Ausgabe: hbv 3/2010

Editorial

Alphabetisierung und gesellschaftliche Teilhabe – Zur Einführung in den Themenschwerpunkt

Birte Egloff

In demokratischen Gesellschaften gilt Teilhabe, also die Beteiligung ihrer Mitglieder an Willensbildungs-, Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen, als ein wesentliches Element sowohl zur Aufrechterhaltung als auch zur Weiterentwicklung des Gemeinwesens und der ihm zugrunde liegenden sozialen Ordnung. Teilhabe bedeutet Zugehörigkeit, ist Voraussetzung für verantwortungsvolles Handeln für sich und andere und bedingt Integration. Der Begriff der Teilhabe bezieht sich dabei nicht nur auf politische Mitwirkung (z. B. Ausübung des Wahlrechts), sondern umfasst insbesondere auch den Zugang zum Arbeitsmarkt, zu Bildung, Kultur, Medien und Gesundheit. Teilhabe ist voraussetzungsvoll: Nicht nur müssen entsprechende Strukturen und Möglichkeiten vorhanden sein (bestimmte Grundrechte, gemeinsam geteilte Prinzipien und Wertevorstellungen wie etwa Chancengleichheit, Gleichberechtigung, freie Entfaltung der Persönlichkeit, Solidaritätsprinzip usw.), die Individuen müssen auch in der Lage sein, diese Optionen zu nutzen. Hierzu bedarf es außer des Wollens auch bestimmter Ressourcen, Kompetenzen und Fähigkeiten, die über die gesamte Lebensspanne hinweg angeeignet und weiterentwickelt, mithin über Erziehungs- und Bildungsprozesse gesteuert werden. Aus dieser eher normativen Perspektive lässt sich Teilhabe als eine Art „Kitt“ interpretieren, der eine Gesellschaft zusammenhält.

Seit einigen Jahrzehnten sind mehr oder weniger alle (westlichen) Industrienationen vor allem aufgrund des wirtschaftlichen Strukturwandels starken Erosionsprozessen ausgesetzt, die dazu führen, dass ein zunehmender Teil ihrer Gesellschaftsmitglieder nicht (mehr) teilhaben kann und folglich von sozialem Ausschluss bedroht ist. Dabei geht es längst nicht nur um den Zugang zu ökonomischen Ressourcen über Erwerbsarbeit. Zahlreiche Studien haben etwa auf den Zusammenhang zwischen Bildungschancen bzw. -erfolg und sozialer Herkunft hingewiesen und besondere „Risikogruppen“, etwa Menschen mit Migrationshintergrund, ausgemacht. Die Erwachsenenbildung ist dabei insofern gefragt, als sie kompensatorisch wirken und auf vielfältige Weise nachholendes Lernen ermöglichen soll, um Teilhabe-Möglichkeiten zu fördern und (weitere) Exklusion zu verhindern. Insofern gehören Inklusion und Wei-

terbildung – so der Titel eines jüngst von Martin Kronauer herausgegebenen Sammelbandes – zwingend zusammen.

Im Mittelpunkt dieser Ausgabe der Hessischen Blätter für Volksbildung stehen funktionalen Analphabeten, die mit ca. (geschätzten) vier Millionen zwar eine vergleichsweise kleine Zielgruppe innerhalb der Erwachsenenbildung auszumachen scheinen – auch wenn allein die Existenz einer solchen Gruppe durchaus als bildungspolitischer Skandal gewertet werden kann –, in deren Grundproblematik sich jedoch die Themen Teilhabe, Inklusion und Exklusion auf vielfältige Weise ausdrücken, wie die in diesem Heft versammelten Beiträge zeigen.

Funktionale Analphabeten haben in der Regel eine Schule durchlaufen, dabei das Lesen und Schreiben jedoch nur unzureichend gelernt oder infolge fehlender Anwendung später wieder verlernt, so dass sie die schriftsprachlichen Anforderungen, die als normal vorausgesetzt werden, nicht erfüllen können. Sie sind dadurch im Alltag mit vielen Hürden konfrontiert: So haben sie beispielsweise Probleme, Fahrpläne zu lesen, Automaten zu bedienen, Bewerbungen zu schreiben, schriftliche Arbeitsanweisungen auszuführen, Arbeitsschritte zu dokumentieren oder auch nur den eigenen Kindern bei den Schulaufgaben zu helfen. Hinzu kommen Angst- und Schamgefühle, die sich vor allem mit den an den Einzelnen gerichteten hohen Erwartungen an Schriftsprachkompetenz in unserer Gesellschaft erklären lassen, die jeden, der diese Erwartungen nicht erfüllt, als defizitär oder gar als dumm erscheinen lassen. Zahlreiche negative Etikettierungs-Erfahrungen im Umgang mit Behörden, Ämtern, Kollegen, Vorgesetzten oder ihnen nahe stehenden Personen tragen dazu bei, dass funktionale Analphabeten ihr Problem verbergen, oft ein negatives Selbstbild haben, sich daher grundsätzlich wenig zutrauen, sich zurückziehen und von sozialer Isolation bedroht sind. Zugleich haben sie über die Jahre zahlreiche, teils kreative Strategien entwickelt, um ihren Alltag auch ohne Schriftsprachkompetenzen erfolgreich zu meistern – ohne dass andere davon etwas merken.

Zur erwachsenenbildnerisch relevanten Zielgruppe wurden funktionale Analphabeten Anfang der 1980er Jahre, als das Problem infolge von strukturellen Veränderungen am Arbeitsmarkt (v. a. Wegfall einfacher Arbeitsplätze, Automatisierung und Rationalisierung, damit verbundenem Anstieg der Arbeitslosigkeit, höhere Anforderungen an Qualifikationen auch in einfachen Tätigkeiten) sichtbar wurde und insbesondere Volkshochschulen begannen, Alphabetisierungskurse einzurichten, um das nachschulische Lesen- und Schreiben-Lernen zu ermöglichen. Flankiert wurden die direkten pädagogischen Interventionsmaßnahmen durch Forschungsprojekte, finanziert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), durchgeführt überwiegend vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE; damals noch Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes), die sich u. a. mit der Frage nach Ursachen, mit der Professionalisierung des Lehrpersonals, der Finanzierung von Kursen sowie der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien befassten. Mit dem 1984 gegründeten Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V. (damals unter dem Namen „Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber e. V.“) trat ein ausgewiesener Lobby-Verband in Erscheinung, der bis heute öffentlichkeitswirksam und engagiert dafür sorgt, dass die Thematik auf der (bildungs-)politischen

Agenda und im öffentlichen Bewusstsein bleibt. Zugleich ist der Bundesverband eine Serviceeinrichtung, die sich mit Angeboten sowohl an Bildungseinrichtungen bzw. Kursleiter/innen als auch an die Zielgruppe selbst richtet. Stand in den Anfangsjahren der Alphabetisierung der Erwerb von Lese- und Schreibkompetenzen im Vordergrund, wobei ein dichotomes Verständnis (alphabetisiert/nicht alphabetisiert) zugrunde lag, geht man heute von umfassenderen Konzepten aus, die sich in Begriffen wie Grundbildung oder Literalität widerspiegeln. Diese wenden sich vor allem gegen eine in der Dichotomie mitschwingende Annahme von funktionalen Analphabeten als prinzipiell defizitgeprägten Menschen. Biographische wie ethnographische Studien hingegen zeigen sowohl die Vielfalt literaler Praxen in der Lebenswelt als auch die bei funktionalen Analphabeten vielfach vorhandenen, biographisch aufgeschichteten und bedeutsamen Ressourcen, die ihnen natürlich auch Teilhabe ermöglichen. Vor allem das Konzept der Grundbildung, das auch andere Bereiche wie Rechnen und Medienkompetenz mit einschließt, knüpft an erwachsenenbildnerische Konzepte wie „Lebenslanges Lernen“, „Lernen lernen“, „selbstorganisiertes Lernen“ an. Es zieht entsprechende Angebote nach sich, so beispielsweise die Internet-Plattform „ich-will-lernen.de“ (zuvor: „ich-will-schreiben-lernen.de“), die neben Deutsch-Modulen auch Rechen- sowie Englisch-Module anbietet. Lernende können sich anonym einloggen und nach individuellem Plan und eigenem Lerntempo arbeiten. Auf ihrem Lernweg betreut und in ihrem Lernfortschritt begleitet werden sie – sofern sie es möchten – von Online-Tutor/innen. Quasi nebenbei, als eine Art „heimlicher Lehrplan“, werden hier selbstorganisiertes Lernen, Medienkompetenz und Kommunikationsfähigkeit eingeübt und vertieft, Schlüsselqualifikationen also, die Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe sind.

Trotz der Fortschritte, die die Alphabetisierungsarbeit im Laufe der vergangenen 30 Jahre erzielt hat – im internationalen Vergleich schneidet Deutschland eher schlecht ab. Anders als in anderen europäischen Staaten, die die volkswirtschaftliche und bildungspolitische Dimension des Problems längst und auch schon lange vor den PISA-Ergebnissen erfasst haben (etwa in den Niederlanden, in Irland oder in Frankreich, die beispielsweise die alarmierenden Ergebnisse der von der OECD durchgeführten und 1995 erschienenen International Adult-Literacy-Survey-Studie ernst genommen haben), waren funktionale Analphabeten in Deutschland lange Zeit kaum Gegenstand von systematischer erziehungswissenschaftlicher Forschung oder von bildungspolitischen Offensiven oder Kampagnen. Zumindest was die Forschung angeht, hat sich die Situation seit 2008 jedoch grundlegend geändert, nachdem das BMBF im Rahmen der Weltalphabetisierungsdekade (2003 bis 2012) insgesamt 30 Millionen Euro für Forschung im Bereich der Alphabetisierung bereit gestellt hat und mit diesem Geld insgesamt über 100 Projekt in etwa 27 Verbünden aus Wissenschaft und Praxis in vier thematischen Schwerpunkten fördert (Grundlagenforschung, Unterstützungs- und Beratungsmaßnahmen, Grundbildung im Kontext von Wirtschaft und Arbeit sowie Professionalisierung von Lehrenden). Die vorliegenden Beiträge stellen Ergebnisse aus Projekten des BMBF-Programms vor und laden zur Diskussion über den schillernden Begriff der Teilhabe ein, der in beinahe allen Projekten als

zunächst abstrakte Forderung oder normatives Ziel von Alphabetisierungsarbeit auftaucht, bevor er empirisch auf sehr unterschiedliche Weise entfaltet wird.

Zunächst liefert *Wilma Viol* in ihrem Beitrag einige aktuelle Daten und Fakten zum Stand der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit in Deutschland. In einer bundesweiten Erhebung hat das Projekt Monitor die Zahl der Kurse erhoben, die von Volkshochschulen und anderen Bildungsträgern angeboten werden. Die Zahlen verdeutlichen vor allem das Missverhältnis zwischen geschätzten 4 Millionen funktionalen Analphabeten und der tatsächlichen Kursangebots- und Kursnutzungsstruktur. Offenbar erreicht die Erwachsenenbildung nur einen kleinen Teil der Zielgruppe. Es bedarf zukünftig – so die Schlussfolgerung – also größerer Anstrengungen, Adressat/innen zu Teilnehmer/innen zu machen. Ein Hauptproblem dürfte dabei in dem Umstand liegen, dass viele funktionale Analphabeten unsichtbar bleiben, so dass eine gezielte Ansprache seitens der Bildungsträger kaum möglich ist. Zu fragen wäre hier weiter, welche Barrieren abgebaut werden müssen oder wie man Multiplikatoren gewinnen kann, um mehr Menschen die Teilnahme an Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen zu ermöglichen.

Dass Alphabetisierung und Grundbildung nicht ausschließlich in der Sozialform Kurs stattfinden müssen, sondern auf vielfältige Weise in den Alltag integriert sein können, machen *Andreas Meese* und *Sabine Schwarz* deutlich. Sie haben in ihrer Sozialraumanalyse verschiedene Teilhabebereiche identifiziert, die je eigene Anforderungen an die allgemeinen und literalen Kompetenzen einer Person stellen und über die auch die hier untersuchte Gruppe der funktionalen Analphabeten in unterschiedlichem Maß verfügt. Aus einer solchen Perspektive heraus wird deutlich, dass auch Teilhabe nicht dichotom zu denken ist, sondern graduelle Unterschiede aufweist, die es bei der Ansprache (etwa bei Beratungsangeboten) der Zielgruppe zu berücksichtigen gilt und die im Grunde eine sehr individuelle Förderung nötig erscheinen lassen. Diese beiden ersten Artikel verweisen damit auf die grundsätzliche Problematik des Ausmaßes und der Definition von funktionalem Analphabetismus, die von Beginn der Alphabetisierungsarbeit an und bis heute eine nicht unerhebliche Bedeutung hat: Ab wann ist jemand funktionaler Analphabet? Und was genau bedeutet es, wenn wir von „unzureichenden Schriftsprachkompetenzen“ oder „gesellschaftlichen Mindeststandards“ bezogen auf die Beherrschung von Schriftsprache sprechen? Und umgekehrt: wann ist jemand funktional alphabetisiert? Welche Anforderungen seines direkten sozialen Umfeldes muss er erfüllen können, welche vielleicht nicht?

Auch *Sven Nickel* bezieht sich in seinem Beitrag mit dem Hinweis auf die Bedeutung der Familie im Kontext von Alphabetisierungs- und Grundbildungsmaßnahmen auf ein lebensweltliches Konzept zur Förderung von Teilhabe. Alphabetisierung ist „family affair“ – so seine These; sie kann nicht isoliert vollzogen werden, sondern muss Bestandteil des familiären Alltags sein, in dem die Kinder von den Eltern und die Eltern von den Kindern lernen und sich gegenseitig motivieren. Auf diese Weise wird Alphabetisierung/Grundbildung zu einem integrierenden Generationenprojekt, das umfassende Teilhabe ermöglicht.

Dana Jochim und *Erika J. Schimpf* kehren wieder zum Kursgeschehen zurück. Im Mittelpunkt ihres Beitrags steht das im Zuge von teilnehmender Beobachtung in den Blick geratene Spannungsverhältnis zwischen Fürsorge und Autonomie, das sich in der Kursinteraktion zwischen Kursleiter/in und Teilnehmenden manifestiert. Während die Teilnehmenden ambivalent auf die Angebote der Kursleiter/innen reagieren, laufen diese Gefahr, die professionelle Distanz zu den Teilnehmenden zu verlieren und teilweise deren Status als autonom handelnde Erwachsene in Frage zu stellen. Mit dem Foucaultschen Konzept der Pastoralmacht bieten die beiden Autorinnen ein interessantes Erklärungsmodell für diese spezifische Konstellation an und diskutieren die professionellen Herausforderungen, vor der Kursleiter/innen im Alphabetisierungsbereich stehen.

Dem Problem möglicher Bevormundung und damit der Verhinderung von Teilhabe nähern sich auch *Anke Grotlüschen*, *Franziska Bonna* und *Wibke Riekemann*, allerdings aus einer stärker methodisch-methodologischen Perspektive. Sie berichten über Erfahrungen, die sie mit dem diagnostischen Erhebungsinstrumentarium bei Beschäftigten des zweiten Arbeitsmarktes gemacht haben, einem Feld, in dem zahlreiche, bislang „unerkannte“ funktionale Analphabeten vermutet werden. Ihr Plädoyer geht hin zu einer erwachsenengerechten Diagnostik, die ressourcen- statt defizitorientiert arbeitet, partizipativ statt restriktiv organisiert sein sollte und damit beispielsweise Lernanlässe schaffen kann.

Stärker unter dem Fokus der Exklusion stehen die beiden letzten Beiträge in der Rubrik „Wissenschaft“. *Carina Popp* und *Sabine Schmidt-Lauff* zeigen am Beispiel der Region Sachsen, welchen exkludierenden Charakter der Dialekt haben kann, welchen Einfluss er auf das Erlernen der Schriftsprache hat und inwiefern funktionale Analphabeten hierbei besondere Schwierigkeiten haben. Zugleich verweisen sie mit ihrem Thema auf eine Forschungslücke in der Erwachsenenbildung, die sich bisher eher am Rande mit regionalen (Sprach-)Besonderheiten befasst hat.

Joachim Ludwig fragt in seinem Beitrag unter Rückgriff auf die subjektwissenschaftliche Lerntheorie von Klaus Holzkamp und die Theorie der Anerkennung von Axel Honneth einmal nach Lernbarrieren und -widerständen, die funktionale Analphabeten daran hindern, sich aus ihrer bestehenden Exklusion zu befreien, sowie nach den Mechanismen bzw. nach den Lernbegründungen, die funktionale Analphabeten dazu bringen, das Lesen- und Schreiben-Lernen (erneut) zu lernen. Dabei spielen Teilhabeerfahrungen in ihrer Lebenswelt eine entscheidende Rolle, wie er anhand von problemzentrierten Interviews hat rekonstruieren können.

Im Praxisteil sind Beiträge zu verschiedenen, in Pilotphasen erprobten und wissenschaftlich evaluierten Modellprojekten versammelt. So stellen *Susanne Kraft*, *Andrea Kuhn-Bösch* und *Ingrid Monica Haas* das Fortbildungskonzept „Basisqualifizierung Alphabetisierung/Grundbildung“ vor, das zur Professionalisierung der in diesem Bereich Tätigen beitragen soll. In dem Zusammenhang problematisieren sie auch den in der Regel prekären Beschäftigungsstatus von Kursleiter/innen, der in diesem sensiblen Feld umso schwerer wiegt, als hohe Anforderungen an die professionellen (erwachsenenbildnerischen wie sozialpädagogischen) Kompetenzen gestellt werden.

Kathleen Rothe und *Carolin Ramsteck* beschreiben ein Projekt, das sich explizit auf berufliche Teilhabe und Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt bezieht und dabei insbesondere die Heterogenität der Zielgruppe im Blick behält.

Schließlich widmen sich *Outi Arajärvi*, *Bernadette Lenke Tusch* und *Roland Drubig* in ihrem Artikel der im aktuellen Förderschwerpunkt eher am Rande berücksichtigten Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund, deren Zugang zum Lesen- und Schreiben-Lernen noch einmal dadurch verkompliziert wird, dass sie aus verschiedenen Ländern (und Sprachfamilien) kommen und teilweise auch in ihrer Muttersprache nicht alphabetisiert sind. Die Autor/innen stellen ein Projekt vor, das muttersprachliche Lernbegleiter zur Unterstützung und Beratung dieser Gruppe qualifiziert hat.

Durch den Förderschwerpunkt ist es gelungen, die Forschungsaktivitäten im Feld der Alphabetisierung/Grundbildung erheblich zu steigern und somit dem Thema Teilhabe als Forderung und Ziel von Alphabetisierung/Grundbildung Nachdruck zu verleihen. Die im Feld tätigen Wissenschaftler/innen und Praktiker/innen sind nun auf vielfältige Weise miteinander vernetzt und haben zahlreiche, teils innovative Projekte ins Leben gerufen. Bleibt zu hoffen, dass auch nach Ende der Laufzeit weiterhin Ressourcen bereit stehen, um die angefangene Arbeit fortführen zu können, die vielen noch offenen Fragen zu lösen und auch damit auch der bildungspolitischen Bedeutung, die das Thema Alphabetisierung und gesellschaftliche Teilhabe einnimmt, Rechnung zu tragen.

Aktuelle Daten und Fakten zur Alphabetisierung und Grundbildung

Wilma Viol

Zusammenfassung

Dieser Beitrag gibt einen Überblick über Daten und Fakten zur Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland, die im Rahmen des DVV-Projekts Monitor¹ im Jahr 2009 erhoben wurden. Es werden hierbei Informationen und Zahlen zur Angebotsstruktur in der Alphabetisierung und Grundbildung, zu den Lehrenden und Teilnehmenden sowie zur Ausgestaltung und Planung der Angebote aufgezeigt. Das Projekt Monitor hat das Ziel, jährlich eine bundesweite und trägerübergreifende Erhebung durchzuführen und mit den erhobenen Daten eine verlässliche und transparente Datenbasis für Praxis, Politik, Bildungsplanung sowie Wissenschaft und Forschung zur Verfügung zu stellen. Die veröffentlichten Daten sollen allen Interessierten bei der Weiterentwicklung von Angeboten im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung helfen.

1. Hintergrund und Ziel des Monitors

In Deutschland gibt es schätzungsweise 4 Millionen funktionale Analphabeten. Bei funktionalen Analphabeten handelt es sich um „Erwachsene, die ihre Schulpflicht erfüllt haben und dennoch kaum lesen und schreiben können.“ (Döbert/Hubertus 2000, S. 20).

Das tatsächliche Ausmaß kann jedoch nicht erfasst werden, da sehr viele Betroffene mit ihrem Problem der Lese- und Schreibschwäche nicht nach Außen treten möchten. Das Thema ist nach wie vor tabuisiert, und es kostet den Einzelnen sehr große Überwindung zuzugeben, nicht ausreichend alphabetisiert zu sein, um bestimmte gesellschaftliche Anforderungen zu erfüllen. Es bestehen große Hemmnisse und Ängste, erkannt zu werden. Dieser Sachverhalt erklärt ansatzweise, warum eine Erfassung des gesamten bundesweiten Ausmaßes nicht realisiert werden kann.

Auch der Monitor wird eine Erfassung der Gesamtzahl nicht leisten können. Jedoch wird er dazu beitragen, regelmäßig bundesweite allgemeine Daten und Fakten zu erheben. Diese Daten zur Alphabetisierung und Grundbildung werden zur Aufklärung und Information herangezogen werden können.

Bisher wurde bundesweit und trägerübergreifend keine umfassende und regelmäßig stattfindende Erfassung von Daten und Fakten zur Alphabetisierung und Grundbildung durchgeführt. Es gibt durchaus wegbereitende Erhebungen, die Auskünfte zur Thematik liefern. Doch erheben diese eher einzelne Themenbereiche der Alphabetisierung, schließen die Grundbildung nicht mit ein oder sind mittlerweile nicht mehr aktuell. Als grundlegende, aber bereits ältere Untersuchung kann die 1994 im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) von Horst Weishaupt durchgeführte „Untersuchung zum Stand der Alphabetisierung und Elementarbildung in der Bundesrepublik Deutschland“ (Weishaupt 1996) genannt werden. Diese Erhebung ermittelte Rahmendaten über Angebot, Angebotsformen und Bildungsträger.

Die seit 1961 im DIE geführte VHS-Statistik bildet die Lage an Volkshochschulen ab und kann, da sie alle Arbeitsbereiche erfasst, im Detail nicht vielseitige Daten und Fakten zur Alphabetisierung und Grundbildung benennen. Des Weiteren erhebt sie die Daten nur auf die Volkshochschulen bezogen und nicht trägerübergreifend (vgl. Reichart/Huntemann 2009).

Eine weitere Erhebung, die sich mit Angebotsstrukturen der Alphabetisierung befasste, hat im Rahmen des ebenfalls durch das BMBF geförderten Projekts EQUALS des DVV stattgefunden (vgl. Ernst/Schneider/Schneider 2009). Diese Erhebung spiegelt sehr umfangreich und aktuell Daten zur Alphabetisierung wider, bezieht hierbei jedoch nicht den weit reichenden Bereich der Grundbildung mit ein.

Der Projektverbund „Monitor Alphabetisierung und Grundbildung“ will diese Lücke schließen. Er hat das Ziel, erstmalig Daten und Fakten zum Angebot der Alphabetisierung und Grundbildung in aufbereiteter Form zugänglich zu machen. Hierzu erfolgt der Aufbau einer jährlichen Online-Erhebung, deren Ergebnisse in dem Online-Portal www.alpha-monitor.de veröffentlicht werden. Der Monitor Alphabetisierung und Grundbildung besteht aus drei Projektpartnern: dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Institut für Lebenslanges Lernen (DIE), dem Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung (BVAG) und dem Deutschen Volkshochschul-Verband (DVV). Das DIE ist hierbei verantwortlich für die technische Durchführung des Projekts, die Koordination und die wissenschaftlichen Grundlagen. Der DVV ist an allen Entwicklungsphasen des Monitors beteiligt und bringt die spezifischen Nutzerinteressen der Volkshochschulen ein. Der BVAG ist ebenfalls an allen Entwicklungsphasen des Monitors beteiligt, bringt darüber hinaus die Nutzerinteressen der weiteren Bildungseinrichtungen mit ein.

2. Ergebnisse der ersten Erhebung Monitor Alphabetisierung und Grundbildung

Die Monitor-Erhebung richtet sich an alle Volkshochschulen und weiteren Bildungseinrichtungen bundesweit. Es wurden rund 960 Volkshochschulen angeschrieben, von denen ungefähr 300 bis 320 auch Angebote zur Alphabetisierung durchführen (vgl. Reichart/Huntemann 2009). Die Einschätzung der Angebote im Bereich der Bildungsanbieter in anderer Trägerschaft ist eher schwierig. Eine zentrale Erfassung der Alphabetisierungsangebote in diesem Bereich ist nicht gegeben (vgl. Karg/Viol/Willige/Apel 2009, S. 14 f.).

Deutlich wird das Missverhältnis zwischen der geschätzten Zahl der funktionalen Analphabeten von 4 Millionen und der Zahl der Volkshochschulen, die Alphabetisierungskurse anbieten. Zur Erläuterung dieser Diskrepanz wird bereits an dieser Stelle ein Ergebnis der Monitorerhebung vorweggenommen. Als Grund für das Nichtzustandekommen weiterer Alphabetisierungskurse wurde in der Erhebung am häufigsten angegeben, dass „zu wenig Teilnehmende“ (57 Prozent) nach Kursen fragen. Ein Grund kann – wie oben beschrieben – darin bestehen, dass viele Menschen immer noch große Hemmungen haben, sich mit ihrem Problem ratsuchend an Einrichtungen zu wenden und an einem Alphabetisierungskurs teilzunehmen. Als weiterer Grund wird in der Monitor-Erhebung eine „nicht ausreichende Finanzierung über öffentliche Mittel (12 Prozent)“ angegeben. Das heißt, dass wahrscheinlich ein Anteil von Kursen nicht zustande kommen kann, da die Finanzierung nicht gewährleistet ist.

Die erste Erhebung des Projekts fand in der Zeit von Mai bis August 2009 statt. Es wurden hierbei Daten erhoben, die sich auf das Jahr 2008 beziehen. An der Erhebung nahmen insgesamt 148 Volkshochschulen mit Alphabetisierungsangeboten von insgesamt ca. 300 bis 320 Einrichtungen teil. Dies entspricht einer Erfassungsquote von näherungsweise 45 Prozent bis 50 Prozent der Einrichtungen. Weiterhin haben 53 Bildungseinrichtungen weiterer Träger teilgenommen, die im Jahr 2008 Kurse zur Alphabetisierung und Grundbildung angeboten haben. Bei den erfassten Rückläufen zur Monitor-Erhebung von 201 Einrichtungen zeigt sich folgende Verteilung am Weiterbildungsangebot der Alphabetisierung nach Trägerschaft:

87 Prozent	Volkshochschulen
6 Prozent	Private Einrichtungen
5 Prozent	Vereine
1 Prozent	Kirchliche Einrichtungen
1 Prozent	Sonstige Einrichtungen

Es wurden folglich 13 Prozent der angebotenen Lehrveranstaltungen von nicht öffentlich verantworteten Weiterbildungseinrichtungen geleistet. Von diesen entfielen 11 Prozent auf Anbieter privater Trägerschaft wie Sprachschulen, Fortbildungsanbieter usw. sowie Vereine z. B., Bürgerinitiativen und Stiftungen.

Mit der Online-Erhebung wurden Daten zum Profil der Weiterbildungseinrichtung erfasst, zur Angebotsstruktur, Informationen zu Lehrkräften und Teilnehmenden sowie zur Ausgestaltung und Planung der Angebote. Die in diesem Artikel aufgeführten Ergebnisse stellen nur einen Ausschnitt der Erhebungsdaten dar. Die Gesamterhebungsdaten und weitere Publikationen zur Monitorerhebung sind auf den folgenden Internetseiten zu finden:

Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. – Projekt Monitor
www.dvv-vhs.de/der-dvv/projekte/monitor/service/
 Projektverbund Monitor Alphabetisierung und Grundbildung
www.alpha-monitor.de/

2.1 Zur Angebotsstruktur in der Alphabetisierung und der Grundbildung

Im Jahr 2008 wurden in den 201 befragten Bildungseinrichtungen insgesamt 2.786 Angebote im Bereich der Alphabetisierung realisiert. Es haben 13.655 Personen an Alphabetisierungskursen teilgenommen. Hierbei wurde unterschieden zwischen Lernangeboten für deutsche Muttersprachlerinnen und Muttersprachler (43 Prozent), für Teilnehmende mit Migrationshintergrund, darunter auch die vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) geförderten „Integrationskurse mit Alphabetisierung“, 46 Prozent und für Teilnehmende in gemischten Gruppen (Deutsch als Muttersprache und Migrantinnen/Migranten, 11 Prozent).

Wie oben beschrieben, wurden mit dem Fragebogen die Angebote schwerpunktmäßig nach den Zielgruppen der muttersprachlichen Lernenden, Migrantinnen und Migranten und Teilnehmende mit und ohne Migrationshintergrund differenziert. Es gibt jedoch weitere Zielgruppen, für die Alphabetisierungskurse angeboten werden. So zeigte sich durch die Monitor-Erhebung, dass im Jahr 2008 Teile des Alphabetisierungsangebotes für folgende Gruppen angeboten wurden:

- Migrantinnen und Migranten (115 Angebote)
- Menschen mit Behinderung (56 Angebote)
- Frauen (35 Angebote)
- Jugendliche (bis 25 Jahren) (16 Angebote)
- Menschen im Straf- oder Maßregelvollzug (5 Angebote)
- Männer (4 Angebote)
- Ältere (4 Angebote)

Unter „Sonstiges“ wurden weiterhin z. B. spezielle Angebote für Sinti und Roma, Roma-Frauen, für Arbeitslosengeld-II-Empfänger oder speziell für Langzeitarbeitslose genannt.

Von 194 Weiterbildungseinrichtungen führten lediglich 35 Einrichtungen häufig bis sehr häufig Alphabetisierungsangebote in externen Einrichtungen, z. B. in einer Strafvollzugsanstalt oder in Behindertenwerkstätten durch. Mit einer eher seltenen Durchführung von Angeboten in externen Einrichtungen antworteten 38 der Befragten und 121 Einrichtungen gaben an, dass sie nie Alphabetisierungsangebote in externen Einrichtungen durchführen.

2.2 Zur Angebotsstruktur in der Grundbildung

Im Rahmen des Projekts Monitors verständigten sich die Projektpartner darauf, eine Erhebung durchzuführen, die den Versuch wagt, neben den Alphabetisierungsangeboten auch den eher schwer einzugrenzenden und zu definierenden Bereich der Grundbildung zu beleuchten.

Es wurden im Bereich der Grundbildung 1.739 Angebote durchgeführt, an denen insgesamt 9.543 Personen teilnahmen.

	Alphabetisierung	Grundbildung
Angebote	2.786	1.739
Unterrichtsstunden	293.666	78.386
Teilnehmende	13.655	9.543

Tabelle 1: Strukturdaten zur Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit 2008 (Quelle: Monitor)

Die Angebote der Grundbildung lassen sich in folgende Kategorien einordnen:

- Außerschulische Grundbildung, wie z. B. Vorkurse, die zum Nachholen des Hauptschulabschlusses hinführen – Deutsch, Englisch, Mathematik. Von den befragten 201 Einrichtungen wurden hierzu 166 Angebote im Jahr 2008 durchgeführt.
- Spezifische Angebote zu Rechnen (allgemein). Hierzu wurden 121 Angebote durchgeführt.
- Private Orientierung und Lebenswelt (Alltagstechniken, z. B. Bedienung von technischen Geräten, Umgang mit Geld, Gesundheit/Ernährung). Dies war der am häufigsten angebotene Grundbildungsbereich mit 465 durchgeführten Kursen.
- Sozialtechniken (Beziehungsfähigkeit/Teamfähigkeit) (151 Angebote)
- Orientierungswissen Politik, Recht und Kultur (hierzu wurden 367 Angebote im Jahr 2008 durchgeführt).

Die oben genannten Themenbereiche erheben dabei nicht den Anspruch auf Vollständigkeit aller Angebotsformen der Grundbildung in Deutschland, sondern können lediglich einen Teilbereich abbilden.

Auf die Frage hin, wie oft Grundbildungsangebote in externen Einrichtungen angeboten werden (z. B. in einer Strafvollzugsanstalt oder in Behindertenwerkstätten), gaben 118 von 161 Weiterbildungseinrichtungen an, dass sie „nie“ Angebote in externen Einrichtungen durchführen.

2.3 Daten über Alters- und Geschlechterverteilung der Teilnehmenden

Es nehmen durchschnittlich mehr Frauen (61 Prozent) als Männer an den Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen teil. Bei der Frage nach der altersmäßigen Zusammensetzung zeigte sich, dass die Gruppe der 35- bis 50-Jährigen am stärksten vertreten war. Die unter 18-jährigen und die über 65-jährigen nehmen vergleichsweise weniger häufig an den Lehrangeboten teil.

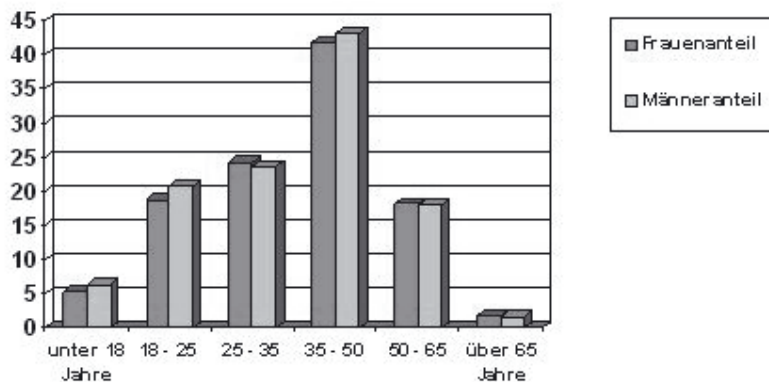


Abbildung 1: Prozentualer Anteil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in den Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen nach Altersgruppen

2.4. Bedarf im Bereich der Angebote zur Alphabetisierung und Grundbildung

Mit der Monitor-Erhebung wurde auch die Frage an die Volkshochschulen und weiteren Bildungseinrichtungen gestellt, wie sie den Bedarf an Angeboten zur Alphabetisierung und Grundbildung in ihrer Einrichtung einschätzen. Die Frage wurde von insgesamt 179 (100 Prozent) Einrichtungen beantwortet.

Für die Befragten wurde der Bedarf in 69,3 Prozent (N = 124) der Fälle mit dem vorhandenen Angebot abgedeckt. Lediglich 30,7 Prozent (N = 55) gaben an, dass der Bedarf nicht mit dem vorhandenen Angebot gedeckt wurde. Dieses Ergebnis ist jedoch unter Berücksichtigung folgender Aspekte zu betrachten: Da bekannt ist, dass es immer noch eine hohe Zahl an funktionalen Analphabeten in Deutschland gibt (geschätzte 4 Millionen), muss an dieser Stelle interpretiert werden, dass der Bedarf mit den gegebenen Angeboten nicht gedeckt werden kann und der tatsächliche Bedarf mit hoher Wahrscheinlichkeit über dem ermittelten Prozentwert liegen wird. Welche Gründe jedoch dazu führen, dass immer noch relativ wenige Personen die Möglichkeit einer Teilnahme an Angeboten suchen, kann nur vermutet werden. Einerseits können zu hohe Kursgebühren ein Hindernis sein und potentielle Teilnehmende abschrecken. Auf der anderen Seite ist die Teilnahme an einem Kurs oder Angebot in der Alphabetisierung auch mit der Überwindung von Hemmnissen oder Ängsten verbunden, sich diese „Schwäche“ einzugestehen. Darüber hinaus kann auch ein Unwissen über mögliche Angebote dazu führen, dass nicht genügend Personen in die Kurse finden. An dieser Stelle wird deutlich, dass eine Bedarfsdeckung hiermit nicht nachgewiesen werden kann, sondern viel eher weiterhin überlegt werden sollte, wie eine Verbesserung der Finanzierungsmöglichkeiten und eine optimier-

te Öffentlichkeitsarbeit für Alphabetisierungskurse funktionieren können, um eine tatsächliche Bedarfsdeckung zu ermöglichen.

In der Erhebung wurden als Gründe genannt dafür, dass der Bedarf nicht gedeckt werden konnte (N = 55, 30,7 Prozent):

- eine nicht ausreichende Finanzierung über öffentliche Mittel (N = 41)
- zu wenig qualifiziertes Personal (N = 24)
- mangelnde Raumkapazität (N = 22), was ebenfalls auf Gründe nicht ausreichender Finanzierung zurückgeführt werden kann.

3. Schlussfolgerung

Auch wenn es sich bei dem hier vorliegenden Artikel eher um einen Grundlagenbericht zu Daten und Fakten der Alphabetisierung und Grundbildung handelt, werden bereits Hinweise auf das Thema „gesellschaftliche Teilhabe“ deutlich. Die vorliegenden Daten zeigen eine hohe Bedeutung an Angeboten für spezielle Zielgruppen auf. Diese Angebote geben eher die Möglichkeit, auf individuelle Bedürfnisse der Kursteilnehmenden einzugehen.

Wie die Ergebnisse der Monitor-Erhebung verdeutlichen, finden relativ wenige Angebote in externen Einrichtungen, wie z. B. dem Strafvollzug, statt (in der Alphabetisierung 73 von 194 und in der Grundbildung nur 43 Angebote). Hier lässt sich die Frage stellen, ob eine Ausweitung dieser externen Angebotsform einen positiven Einfluss auf die gesellschaftliche Teilhabe der Betroffenen haben könnte.

Die Monitor-Erhebung verdeutlicht darüber hinaus, dass insbesondere spezielle Grundbildungsangebote zur Optimierung der gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten herangezogen werden. Mit 465 durchgeführten Kursen zur „privaten Orientierung und Lebenswelt“ wird deutlich, dass die Teilnehmenden einen hohen Bedarf haben, sich stärker in den Bereichen Alltagstechniken, z. B. Bedienung von Geräten oder Umgang mit Geld zu schulen. Dies lässt sich so interpretieren, dass es eine große Nachfrage nach Angeboten gibt, die den Teilnehmenden ein besseres Zurechtfinden im Alltag gestattet. Bereits das Bedienen eines Fahrkartenautomaten kann für viele Menschen eine große Schwierigkeit bedeuten. Viele Dinge des Alltags, die als selbstverständlich erachtet werden, sind für funktionale Analphabeten oder Menschen mit nicht ausreichender Grundbildung ein Problem. Das Ausfüllen von Bankformularen, das Buchen einer Reise oder selbst das Lesen eines Kochrezepts sind nicht für jeden machbar. Diese Anforderungen nehmen jedoch im Alltag eines jeden Menschen einen sehr großen Raum ein. Wer z. B. kein Bahnticket ziehen kann, wird seine Reise nicht antreten können, sich eventuell zurückziehen und seine gesellschaftliche Teilhabe hierdurch beschränken. Das Erlernen von Alltagstechniken ermöglicht den Teilnehmenden eine stärkere Teilhabe am gesellschaftlichen Miteinander und hilft ihnen, sich den täglichen Erfordernissen zu stellen. Ein weiteres Augenmerk muss bei der Frage nach gesellschaftlicher Teilhabe auch auf die Altersgruppen gerichtet werden. Die Erhebung zeigt, dass es speziell die unter 18-Jährigen bzw. über 65-Jährigen sind, die seltener Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote wahrnehmen. Ob ein tatsächlich höherer Bedarf für diese Personengruppen besteht, konnte

durch die Erhebung nicht ermittelt werden. Fraglich ist jedoch, ob insbesondere die Zielgruppe der Älteren tatsächlich adäquat angesprochen wird. Ermöglicht man z. B. älteren Menschen einen Kochkurs mit Alphabetisierung oder Ausflüge verbunden mit Grundbildung, so ist dies in zweifacher Hinsicht förderlich für eine gesellschaftliche Teilhabe. Zum einen werden sie in Themenbereichen informiert, die sie nicht komplett beherrschen, zum anderen treffen sie auf Gleichgesinnte und können so einen förderlichen Austausch und eine Teilhabe an der Gesellschaft erleben.

Letztlich wird deutlich, dass für eine bessere Teilnehmergeinnung ein stärkeres Engagement in mehr Angebote, die Notwendigkeit einer besseren Finanzierung und einer stärkeren Öffentlichkeitsarbeit erforderlich sind. Nur so kann auch die gesellschaftliche Teilhabe der betroffenen Personengruppe ideal gefördert werden.

Anmerkungen

- 1 Das diesem Artikel zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen 01AB072605 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren. Das Projekt Monitor begann im Februar 2008 und läuft bis Ende 2010.

Literatur

- Döbert, M./Hubertus, P. (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Herausgegeben vom Bundesverband für Alphabetisierung e. V., Stuttgart
- Ernst, A./Schneider, J./Schneider, K. (2009): Alphabetisierung auf dem Weg zum sozialintegrativen Arbeiten. Konzeption und Erkenntnisse zum Entwicklungsstand an Volkshochschulen. In: Report, H. 4, S. 68-78
- Karg, L./Viol, W./Willige, M./Apel, H. (2009): Ergebnisbericht zur ersten Erhebung Monitor Alphabetisierung und Grundbildung, Arbeitsjahr 2008, Bonn (DIE)
- Reichart, E./Huntemann, H. (2009): Volkshochschulstatistik 2008. 47. Folge, Arbeitsjahr 2008, Bonn (DIE)
- Weishaupt, H. (1996): Untersuchung zum Stand der Alphabetisierung und Elementarbildung in der Bundesrepublik Deutschland 1994. In: Meisel, K. (Hrsg): Alphabetisierung/Elementarbildung. Stand und Perspektiven, Frankfurt/M.

Teilhabe als Lebenswelt und Ziel von Grundbildung

Ein Systematisierungsversuch

Andreas Meese, Sabine Schwarz

Zusammenfassung

Alphabetisierung und Grundbildung, so die These des vorliegenden Artikels, ist nicht allein ein Thema der kursbezogenen Vermittlung, sondern ein Thema des Alltags selbst. Den betroffenen Menschen begegnen tagtäglich literal geprägte Handlungssituationen, die sie mit Hilfe ihrer individuellen Kompetenzen und Ressourcen bewältigen müssen. Um diese Handlungssituationen zu klassifizieren, wurde im Projekt „Beteiligungsförderung und Sozialraumorientierung in der Grundbildung“ der Universität Köln elf Teilhabebereiche entwickelt, mittels derer sich der erlebte Alltag von Menschen mit geringer oder fehlender (deutscher) Schriftsprachkenntnis abbilden lässt. Dazu wurden 141 qualitative Interviews sowohl mit deutschsprachigen als auch mit fremdsprachigen Teilnehmenden aus Alphabetisierungskursen durchgeführt. Innerhalb der definierten Teilhabebereiche finden sich konkrete Handlungssituationen, die sich durch die Analyse der in den Interviews genannten Interaktionen in die vier strategischen Felder der Gestaltung, Überwindung, Vermeidung und Abgrenzung ausdifferenzieren lassen. Das so entwickelte Modell dient der Darstellung alltäglicher Handlungssituationen aus Perspektive der Betroffenen und liefert zahlreiche Hinweise bezüglich Beteiligungsbarrieren, aber auch Anknüpfungsfelder der Grundbildung. Des Weiteren lassen sich auf diese Weise klassifizierbare Motive, Teilnahmehindernisse und Wertvorstellungen für bestimmte Personengruppen unterscheiden und herausstellen. Sind jene Typiken bekannt, können Schlussfolgerungen für eine zielgruppenadäquate Ansprache und Grundbildungskonzeption formuliert werden.

1. Elf Teilhabebereiche für die Grundbildungsforschung

Ein Ziel von Bildungsarbeit ist es, Menschen darin zu befähigen, ihr Leben selbstverantwortlich und selbstständig gestalten und begründet Urteile und Entscheidungen fällen zu können (Kaiser 1985). Diese an individuellen Kompetenzen orientierte Dimension von Bildung wird durch eine weitere Ebene ergänzt, die das Subjekt auf die Gesellschaft bezieht und neben ökonomisch verwertbarer Qualifizierung auch sozial-ethische Werte wie die Fähigkeit zur politischen Mitbestimmung und Solidarität be-

inhaltet (Klafki 1985). Beide Perspektiven, die individuelle wie die gesellschaftliche, sind für ein Grundbildungsverständnis notwendig, das sich an individuellen Motivationen und Kompetenzen sowie an den Maßstäben eines durch den Inklusionsgedanken geprägten Gesellschaftsbildes orientiert (Theunissen 2009, S. 20f.). Eine an dieses Verständnis angelehnte Grundbildungsarbeit hat es zum Ziel, die biographischen Entwicklungschancen zu erhöhen und den Gestaltungsrahmen der individuellen Teilhabemöglichkeiten zu vergrößern. Ebenso ist sie ein Garant für die Zukunftsfähigkeit von Gesellschaften.

Nach der Schätzung des Bundesverbandes Alphabetisierung und Grundbildung e. V. können in Deutschland etwa 4 Millionen erwachsene Menschen nicht ausreichend lesen und schreiben. Dieser Anzahl stehen etwa 20.000 Erwachsene entgegen, die aktuell an den regulären Alphabetisierungskursen teilnehmen (Tröster 2010). Anhand dieser Gegenüberstellung wird deutlich, dass viele Betroffene den Schritt zur Bildungsteilnahme nicht vollziehen und aus diesem Grund die Gefahr der Exklusion aus den unterschiedlichen Feldern des alltäglichen Lebens, die in vielgestaltiger Form durch eine schriftsprachliche Kommunikationskultur geprägt sind, gegenwärtig ist.

Das Forschungsprojekt *„Beteiligungsförderung und Sozialraumorientierung in der Grundbildung“* der Universität zu Köln¹ hat 141 Interviews mit Teilnehmenden aus Alphabetisierungskursen durchgeführt und dabei viele Eindrücke in die Lebenswelten der GesprächspartnerInnen gewinnen können. Um das Spektrum der alltäglichen Lebensbereiche zu systematisieren und auszudifferenzieren und um das Feld möglicher Anknüpfungspunkte für Grundbildung zu erweitern, wurde im Rahmen der Forschung ein Modell entwickelt, das insgesamt elf *Teilhabebereiche* unterscheidet. Dieses Modell bildet einerseits einen heuristischen Rahmen für die Interpretation der Interviewaussagen bezüglich der erlebten gesellschaftlichen Teilhabe und dem damit verbundenen Umgang mit Schriftsprachlichkeit im Alltag aus der Perspektive der InterviewpartnerInnen, andererseits löst es die Grundbildung auf diese Weise von der häufig vorzufindenden gedanklichen Ausrichtung auf eine kursbezogene Vermittlung heraus und erweitert den Blick für eine Grundbildung, die den Bezugsraum für die Ansprache und die Gestaltung von Bildungssituationen in den Lebenswelten der Menschen lokalisiert.

2. Grundbildung als Inklusion

Gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten durch Bildung zu erweitern, ist bereits seit längerer Zeit ein deklariertes Ziel der Weiterbildung (Kronauer 2010, S. 16). Doch was genau bedeutet Teilhabe? Mittels welcher Kategorien lässt sich gelingende Teilhabe von nicht gelingender unterscheiden? In diesem Zusammenhang ist es lohnenswert, sich mit Ansätzen zu befassen, die traditionell im Spannungsfeld des Gegensatzpaares Inklusion und Exklusion verortet sind. Dies trifft u. a. auf die Behindertenhilfe zu, in deren Konzepten die Forderung nach einer „Integration“ benachteiligter Menschen mittlerweile der Vorstellung eines Lebens in „Inklusion“ gewichen ist und die speziell darauf ausgerichtet sind, die individuell vorhandene Ressourcen sichtbar zu machen und aufzugreifen. Inklusion bedeutet, dass allen Mitgliedern einer

Gesellschaft wichtige soziale und kulturelle Systeme verfügbar und zugänglich sein müssen (Theunissen 2009, S.20). Sie äußert sich in der konkreten und situativen Einbindung in alltäglichen Lebenskontexten und in der Beteiligung an den dort vorherrschenden Kommunikationsprozessen. Da die Einbindung – und nicht das individuelle Vermögen – im Vordergrund der Betrachtung steht, stellen folglich Beeinträchtigungen keine individuellen Defizite dar, sondern strukturell geprägte situative Interaktionen, die ein Mensch im Kontakt zur Außenwelt aufnimmt.

Dieser Perspektivwechsel führt dazu, dass pädagogische Interventionen sich nicht allein auf das Individuum beziehen, sondern jene Strukturen und Rahmenbedingungen des Alltags gleichermaßen thematisiert werden, in dessen Kontext Beratung, Erziehung, Unterstützung oder Unterricht stattfindet. Für die Grundbildungsarbeit ist diese perspektivische Neubeurteilung von Belang, da Alphabetisierung somit nicht auf eine kursbezogene Vermittlung von schriftsprachlichen Fähigkeiten begrenzt wird, sondern Alltagssituationen in das Blickfeld geraten, in denen literale Fähigkeiten von Menschen benötigt werden. Die Alphabetisierungsarbeit richtet sich somit nicht allein auf den Schriftspracherwerb mit Hilfe von Arbeitsblättern etc. aus, sondern auf den situativen Alltag der Einzelnen, der sowohl als Inhalt wie auch als Medium von Bildungsprozessen zum Bezugsfeld der Grundbildungsarbeit wird.

Um der Vielfalt vorhandener literaler Praxen, Ressourcen und Kompetenzen offen begegnen zu können und um ein Forschungskonzept zu entwickeln, welches das Feld möglicher Anknüpfungspunkte der Grundbildung in den Alltag erweitert, wurde im Rahmen des Forschungsprojektes die „Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit, ICF“ der WHO analysiert und auf den Bereich der Grundbildungsarbeit übertragen.

Dieses Konzept richtet sich an dem auf Inklusion ausgerichteten Prinzip aus und wurde seitens der Gesundheitsministerien der Mitgliedstaaten als verbindlicher konzeptueller Maßstab übernommen (Lindmeier 2005, S.28). In Anlehnung an dieses Konzept stellen demzufolge fehlende schriftsprachliche Kenntnisse keine individuellen Defizite dar, die einer bestimmten „Beschulung“ bedürften, sondern barrierebehaftete Situationen, welche sowohl positiven als auch negativen Einfluss auf die (literalen) Teilhabemöglichkeiten ausüben (vgl. ICF-Praxisleitfaden 2008, S. 11 ff.).

Der komplexe Begriff der Teilhabe wird im WHO-Konzept in neun operationalisierbare Lebensbereiche unterteilt,² die zur Beschreibung der individuellen Situation, der vorhandenen Ressourcen und der erlebten Einschränkungen herangezogen werden. Das Teilhabemodell des Projektes „Beteiligungsförderung“ systematisiert auf ähnliche Weise elf Lebensbereiche, in denen Menschen agieren, und nimmt dabei speziell jene Teilhabesituationen in den Blick, die sich durch literal geprägte Kommunikationsstrukturen auszeichnen. Die schriftsprachlichen Aspekte des Alltags, wie das Bedienen eines Fahrkartenautomaten, das Ausfüllen eines Formulars oder das Schreiben einer SMS, können auf diese Weise den unterschiedlichen Teilhabebereichen zugeordnet werden. Dabei werden verschiedene „literale Praxen“ (Hamilton 1998) sichtbar, die je eigene Ausdrucksformen und Anforderungen entwickelt haben. Analphabetismus ist somit kein schriftbezogenes Level, sondern ein Bezugsfeld zwi-

schen den individuellen Fähigkeiten, der thematischen Ausrichtung als Teilhabebereich und den strukturellen Handlungsmöglichkeiten der Situation.

Die Teilhabebereiche untergliedern sich thematisch in die Mediennutzung und Teilnahme an kulturellen Veranstaltungen („Kulturelles Leben und Medien“), Hobbys und sportbezogene „Freizeitaktivitäten“ oder auch der Kursbesuch, Bildungserfahrungen oder informelle Lerntechniken („Bildung und Wissensaneignung“). Im Bereich der „Haushaltsführung“ sind Themen rund um die Wohnungsgestaltung, das Einkaufen und das direkte Wohnungsumfeld relevant. Ernährungsfragen, Arztbesuche und Kuraufenthalte sowie der persönliche Umgang mit Krankheiten fallen in das Feld der „Gesundheit“. Einen zentralen Bereich stellt für viele Befragte das „familiäre Leben“ dar, in dem es um Erziehung, Hausaufgabenhilfe, Umgang mit Familiengeschichten/biografischen Erlebnissen o. ä. geht. Unter „private Beziehungen“ fallen der Umgang mit Freunden, Nachbarn und Bekannten. Das „Arbeitsleben“ umfasst Tätigkeiten wie die Jobsuche, die Bewältigung der Arbeitsplatzanforderungen, Zusammenarbeit mit Kollegen, Organisation des beruflichen Fortkommens, Entwicklung beruflicher Perspektiven, Teilnahme an beruflichen Fortbildungen etc. Weitere Bereiche sind das „spirituelle und religiöse Leben“ und das „soziale und staatsbürgerliche Leben“. Der Teilhabebereich „Selbst- und Lebensorganisation“ umfasst als Kategorie auch Grundkompetenzen, die benötigt werden, um das eigene Leben zu organisieren, wie Kontakte zu Institutionen zu gestalten, Verkehrsmittel zu nutzen, Zeit zu planen und beinhaltet ebenfalls Strategien des Umgangs mit dem Analphabetismus.

3. Die Teilhabebereiche als literale Handlungssituationen

Die Kompetenzen und die Ressourcen der befragten Personen können mit Hilfe dieses Modells den eben vorgestellten Teilhabebereichen zugeordnet werden. Allgemeine und literale Kompetenzen werden dabei als gleichwertig eingestuft, wobei grundsätzlich davon ausgegangen wird, dass die Organisation der eigenen Teilhabe durch eine fehlende Schriftsprachkompetenz erschwert wird und gerade deshalb alternative Strategien des Umgangs entwickelt werden. Es zeichnet sich im Forschungsprozess ab, dass unterschiedliche Personengruppen je eigene Strategien des Umgangs hervorgebracht haben und die persönliche Gewichtung der als bedeutsam erachteten Teilhabebereiche differiert. Im Fokus des Forschungsinteresses sind Situationen, in denen es aufgrund der literalen Anforderungsstrukturen und der individuellen schriftsprachlichen Fertigkeiten zu Teilhabebarrieren kommt und die individuellen Interessen und Vorhaben vernachlässigt werden oder in denen es aufgrund anderer individueller Kompetenzen und Ressourcen zu einer Überwindung der Barriere kommt.

Dabei ist die erlebte soziale Wirklichkeit, wie sie im Rahmen der Interviews geschildert wird, der Bezugspunkt des Forschungsprozesses. Jene Wirklichkeit stellt, so die forschungsrelevante Annahme, ein Produkt aus der individuellen Biographie sowie aus der Auseinandersetzung mit den situativen Rahmenbedingungen dar, die die Reaktionen des Einzelnen beeinflussen (Schütz/Luckmann 2003, S. 447 f.). Das Individuum greift bei der Ausgestaltung von Situationen auf im Verlauf seines Lebens

entwickelte individuelle Strategien und (Selbst-)Wahrnehmung sowie auf seine schriftsprachlichen Kompetenzen zurück. Gesellschaftliche und kulturelle Strukturen begegnen den Menschen als konkrete Handlungssituation, die durch die räumliche Gestaltung, die verfügbaren Informationen, die Art und Weise von Kommunikation und Kontakt usf. geformt sind.

Diese Handlungssituationen weisen prinzipiell Strukturen und Möglichkeiten auf, die sie als durchlässig und offen oder als barrierebehaftet und geschlossen charakterisieren. Geprägt werden sie unter anderem durch den Zugang zu Informationen, zu vorhandenen Hilfsformen und Ansprechpartnern sowie durch die Art und Weise der Ausgestaltung der Rollenvorgaben der InteraktionspartnerInnen, die u. a. in einer zuvorkommenden oder abweisenden Weise des Umgangs mit AnalphabetInnen zum Vorschein tritt. Führt man die Offenheit bzw. Barrierehaftigkeit der situativen Vorgaben mit den Formen und Strategien der Vertretung eigener Interessen zusammen, lassen sich die geschilderten Situationen in die strategischen Felder der „Gestaltung“, der „Überwindung“, der „Vermeidung“ und „Abgrenzung“ ausdifferenzieren, die jeweils typische Formen der Aktion bzw. Reaktion auf die Handlungssituationen darstellen und ein Spiegel der individuell erworbenen Strategien sowie der Strukturbedingungen des Kontextes sind.

Diese Handlungssituationen mitsamt den dort lokalisierten strategischen Feldern werden den elf Teilhabebereiche zugeordnet, wie etwa „einen Termin beim Amt wahrnehmen“ (Teilhabebereich „Selbst- und Lebensorganisation „) oder „den Elternabend besuchen“ (Teilhabebereich „Familiäres Leben“). Entscheidend für die Analyse von Teilhabe als konkrete Handlung in Situationen ist, dass „außen“ liegende Raum- bzw. situationstypischen Strukturierungen mit den individuellen Handlungsstrategien der Personen verbunden werden und Literalität als Bezugsfeld erscheint, dass Außen und Innen vereint. Dieses Vorgehen wird am Beispiel des Bereiches „Arbeitsleben“ im Folgenden näher erläutert.

4. Der Teilhabebereich „Arbeitsleben“

Der Teilhabebereich „Arbeitsleben“ ist für viele Menschen ein zentraler Lebensbereich, der auch für andere Lebensbereiche eine inkludierende oder exkludierende Funktion übernehmen kann (Kronauer 2010, S. 73 f.). Dabei sind Menschen mit fehlenden bzw. geringen formalen Qualifikationen vor allem im Niedriglohnsektor beschäftigt und statistisch stärker von erwerbsarbeitlicher Exklusion bedroht, als Personen, die über in Deutschland formal anerkannte Qualifizierungen verfügen (BIBB 2009: Datenreport zum Berufsbildungsbericht).

Von den 141 Interviewpartnern des Projektes gingen 28 Prozent einer Vollzeit-erwerbstätigkeit auf dem ersten Arbeitsmarkt nach. Weitere 10 Prozent nahmen zum Zeitpunkt des Interviews an einer durch die Arge vermittelten Beschäftigungsförderungsmaßnahme teil. 2 Prozent arbeiteten in einer Werkstatt für behinderte Menschen. Die fehlenden 40 Prozent verteilten sich auf verschiedene, nicht primär durch Erwerbsarbeit geprägte gesellschaftliche Felder. Einige der Befragten waren bereits verrentet bzw. frühverrentet, andere mit Tätigkeiten im Haushalt und der Kinderer-

ziehung befasst. Bei einem Teil der Gruppe der Menschen mit Zuwanderungsgeschichte, insbesondere bei denjenigen, die noch nicht lange in Deutschland lebten, stand zum Zeitpunkt des Interviews die Teilnahme an einem Integrationskurs mit Alphabetisierung im Vordergrund und nicht die Erwerbstätigkeit. Einige Interviewpartner arbeiteten auf 400-Euro-Basis und erhielten aufstockende Transferleistungen oder waren in der Rolle des Hinzuverdieners.

Die allgemeine Schilderung von berufsbiographischen Episoden in den Interviews wurde durch explizites Nachfragen seitens des Interviewers auf den Kontakt mit Schriftsprache im Arbeitsleben ausgeweitet und auf diese Weise herausgearbeitet, wie die Befragten diese Anforderungen bewältigten. Die Aktionen und Reaktionen auf die Teilhabesituation „Literalität im Arbeitsalltag“, die in die vier strategischen Felder der Gestaltung, Überwindung, Vermeidung und Abgrenzung zugeordnet werden, gliedern sich wie folgt: Dem Strategietypus „Gestaltung“ wurden Äußerungen, wie „mein Chef weiß Bescheid und ich kann seine Mails mit Arbeitsaufträgen entziffern“ über „ich habe immer geraten, was auf dem Zettel stand“ oder „ich konnte alle Filmtitel in der Videothek auswendig“ bzw. „ich habe mir alles im Kopf gemerkt, was man von mir wollte“ zugeordnet. In einem Fall ist ein Befragter vor offiziellem Arbeitsbeginn ins Büro gefahren, um das Tagesgeschäft mittels der Google-Suche vorzubereiten, und später „unentdeckt“ erneut gemeinsam mit den Mitarbeitern zum regulären Beginn erschienen. Die schriftlichen Angelegenheiten wurden darüber hinaus weitestgehend an die Mitarbeiter delegiert. Andere Strategien im Feld der Gestaltung bestehen darin, heimlich Notizzettel zu schreiben oder vorformulierte Textbausteine für Textdokumente und E-Mails bereitzuhalten. Fast schon verzweifelt erscheint der Versuch eines Befragten, bei einer Inventur akribisch alle Produktnamen von den Packungen abzuschreiben, in der Hoffnung, dass die richtigen Ergebnisse dabei seien. Zentral für die Beschreibungen ist, dass die betreffenden Menschen die Situation selbst und ohne Hilfe von außen gestaltet haben und auch die äußeren strukturellen Vorgaben (sei es durch Zettel, Mails, Computer oder durch die Rollenausübung eines Chefs oder der Kollegen) keine kritischen Barrieren darstellten.

Wird die Situation als problematisch erlebt, dann werden häufig Strategien der Vermeidung angewandt, obwohl prinzipiell die Situation selbst keine besonderen unüberwindbaren Barrieren beinhaltet. Typische Äußerungen für die Vermeidung sind: „ich hab denen gesagt, ich mach das später“, „ich hab aufgehört zu fragen, weil das den Arbeitsablauf störte“ bis hin zu Notlügen wie „als eine Fortbildung kam, habe ich gesagt ich muss auf eine Beerdigung“.

Oft können die alltäglichen Situationen im Teilhabebereich Arbeitsleben nicht ausschließlich aufgrund der individuellen Kompetenzen bewältigt werden. In diesen Fällen wird die Hilfe von anderen in Anspruch genommen, häufig von Arbeitskollegen, jedoch ebenfalls von Familienmitgliedern, die privat im häuslichen Kontext die notwendigen literalen Tätigkeiten vollziehen. Dieses Vorgehen wurde dem Strategietypus Überwindung zugeordnet. In vielen Fällen gibt es intern eine Rollenaufteilung unter Kollegen, so dass andere die Formulare bei Anlieferung und Abholung ausfüllen oder die internen Listen führen oder, wie im Falle eines Selbständigen, im Nachhinein mündlich ausgehandelte Verträge ausformulieren. Insgesamt sind aber im in-

dividuellen Netzwerk, wie in Familien oder dem Kollegenkreis, genügend Kompetenzen vorhanden, um den Anforderungen einer Situation produktiv begegnen zu können.

In anderen Fällen wird der Raum als barrierebehaftet und verschlossen und die eigenen Kompetenzen als nicht ausreichend wahrgenommen. Typische Reaktionen sind in diesen Fällen, dass sich die InterviewpartnerInnen von diesen Anforderungen oder Situationen *abgrenzen*, wobei die Abgrenzung soweit geht, dass das Erlernen von Schriftsprachlichkeit für den Interviewpartner selbst keine reale Handlungsoption darstellt. So wird ausgeführt, dass keine literale Kompetenzen auf der Arbeit benötigt würden, wie bei Spül- oder Putztätigkeiten oder im Verkauf im Döner-Laden, da entweder keine schriftsprachlichen Vorgaben vorhanden seien, oder man alles auswendig wisse und Literalität für das eigene Leben prinzipiell keine praktische Bedeutung habe.

Neben der Zuordnung der Episoden in die unterschiedlichen strategischen Felder wurden die Beschreibungen auch dazu genutzt, bestimmte Personengruppen bezüglich ihrer Schilderungen des Teilhabebereichs „Arbeitsleben“ und des Umgangs mit literalen Anforderungen voneinander zu unterscheiden und zu klassifizieren. Dabei sind die Teilhabebereiche generell und insbesondere das Feld „Arbeitsleben“ relevante Parameter für die Entwicklung typischer Merkmale von Gruppierungen innerhalb der Befragungsgesamtheit. Im Rahmen des Forschungsprojektes „Beteiligungsförderung“ ist dieses Verfahren einer Typenbildung, eng mit der Absicht verknüpft, alltagsnahe empirische Erkenntnisse für die Entwicklung zielgruppenadäquater Anspracheformen und Grundbildungsgestaltung zu nutzen.

Im Folgenden werden zwei dieser Gruppen exemplarisch vorgestellt.

Bei der Gruppe „Etablierte im Erwerbsleben“³ handelt es sich um Menschen zwischen 40 und 55, die im Verlauf ihrer Arbeitsbiographie eine feste berufliche Position erworben haben. Im Rahmen des Berufes werden geringe literale Anforderungen stellenweise selbst erledigt, stellenweise durch etablierte Muster der Zusammenarbeit überwunden. Bei dieser Gruppe ist auffällig, dass bei dem Anstieg des Grades an beruflicher Verantwortung sowie der Zunahme der literalen Anforderungen des Arbeitsplatzes auch die Sorge ansteigt, als Analphabet entdeckt zu werden. Ein relativ offener Umgang mit diesem Thema ist bei dieser Gruppe im Unterschied zu anderen Gruppen tabu. Um die Anonymität des Lernens zu wahren, werden weite Fahrten zum Kurs in Kauf genommen. Die Lernmotivation ist gleichermaßen privat wie beruflich geprägt und ist ein explizites Motiv zur Kursteilnahme. Für diese Gruppe sind aus diesem Grund die klassischen Abendkurse wie bei der VHS geeignet, da diese frei gewählt werden können und in keinem Kontakt zum beruflichen Alltag stehen.

Vertreter der Gruppe der „Jobber“ finden sich sowohl bei den fremdsprachigen, als auch deutschsprachigen Interviewpartnern. Es handelt sich um Menschen im erwerbsfähigen Alter, die aufgrund fehlender oder nicht ausreichender formaler, in Deutschland anerkannter Qualifikation Schwierigkeiten haben, auf Dauer einen vollwertigen Arbeitsplatz einzunehmen. Bei Vertretern der Menschen mit Zuwanderungsgeschichte kommen stellenweise fehlende deutsche Sprachkenntnisse als weitere

Barriere hinzu. Phasen der Erwerbslosigkeit, des Lernens und der Erwerbstätigkeit wechseln sich ab, wobei die Tätigkeitsfelder im Niedriglohnsektor angesiedelt sind. Häufig schließen sich die gleichzeitige Beteiligung an Bildung und die Erwerbstätigkeit aus rein zeitlichen oder organisatorischen Gründen aus. Für diese Gruppe eignen sich vor allem Grundbildungsangebote mit explizitem Tätigkeitsbezug im Rahmen eines im betrieblichen Kontext eingebundenen arbeitsplatzbegleitenden Lernens. Dies bedeutet für die Grundbildung den Handlungsfokus zu erweitern und darüber nachzudenken, wie Betriebe als Lernorte für Grundbildung gewonnen, Grundbildung als Bestand von Personalentwicklung verankert und wie arbeitsmarktpolitische Akteure (wie etwa die ARGE) als Mitstreiter gewonnen werden können.

5. Fazit

Mittels der Teilhabebereiche differenziert sich Literalität in situative Teilhabefelder aus, die sowohl durch ihre strukturelle Zugänglichkeit wie auch durch individuelles Verhalten geprägt sind und die anhand der identifizierbaren strategischen Felder der Gestaltung, der Vermeidung, der Überwindung und der Abgrenzung qualitativ analysiert werden können.

Die Analyse dieser strategischen Felder gibt Aufschluss über die alltäglichen Inhalte literalitätsbezogener Handlungen, die in einen strukturellen und häufig durch Organisationen vermittelten Rahmen eingebettet sind. Das Interagieren mit diesen Rahmenbedingungen hat bei den betroffenen Personengruppen typische Formen der Wahrnehmung jener Situationen sowie der entwickelten Bewältigungsformen hervorgebracht. Sind diese strukturellen Vorgaben sowie die individuellen Wahrnehmungs- und Handlungsmuster bekannt, lassen sich als Ergebnis hiervon u. a. Schlussfolgerungen für neue Werbestrategien, innovative Kursformen und Umgestaltung institutioneller Kontexte ziehen. Dabei gilt es auch Kompetenzen und bewährte Handlungsstrategien der Betroffenen aufzugreifen und konstruktiv für die Gestaltung von Bildungsarrangements einzusetzen. Zentraler Bezugspunkt bleiben hierbei die Betroffenen, die die entwickelten Instrumente für das eigene Leben als relevant erkennen müssen (Hussain 2010, S.206).

Bezogen auf die situative Gestaltung gilt es, die empirisch erhobenen Ergebnisse auf die strukturellen Rahmenbedingungen zurückzuspiegeln und zu überlegen, wie Organisationen, etwa eine Behörde, ein Arzt oder ein Bildungsträger, ihre Institution so anpassen können, dass sie für die Grundbildungsarbeit nutzbar gemacht werden können. Hierbei besteht weiterer Bedarf im Feld der Mitarbeitersensibilisierung und -schulung oder der gegenseitigen Vernetzung der relevanten Akteure untereinander.

Die auf diese Weise beschriebenen lebensnahen Literalitätspraxen stellen den Ausgangspunkt für ein Grundbildungsverständnis dar, das seine Wirksamkeit nicht auf die schulischen Formen curriculumbasierter Vermittlung begrenzt, sondern ihre Methoden und Inhalte im sozialen Feld des Lebens sucht. Die Klassifikation des Alltags anhand von elf Teilhabebereichen kann für diese Analyse- und Umgestaltungsprozesse einen Orientierungsrahmen bieten.

Anmerkungen

- 1 Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat im Bereich Alphabetisierungsarbeit/Grundbildungsarbeit mit Erwachsenen einen Förderschwerpunkt eingerichtet und fördert Kooperationsverbünde, in denen Forschungseinrichtungen und Einrichtungen der Weiterbildungspraxis (Weiterbündungsverbünde, -einrichtungen, -initiativen) gemeinsam ein Vorhaben bearbeiten. Insgesamt werden aktuell 27 Verbündungsprojekte, die über 100 Einzelprojekte umfassen, gefördert. Das Projekt Beteiligungsförderung und Sozialraumorientierung in der Grundbildung gehört zum Kölner Verbündungsprojekt PAGES (Projekt Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene im Sozialraum).
- 2 (1) Lernen und Wissensanwendung, (2) Allgemeine Aufgaben und Anforderungen, (3) Kommunikation, (4) Mobilität (5) Selbstversorgung, (6) Häusliches Leben, (7) Interpersonelle Interaktion und Beziehungen, (8) Bedeutende Lebensbereiche (z. B. Erziehung/Bildung, Arbeit und Beschäftigung, wirtschaftliches Leben), (9) Gemeinschafts-, soziales und staatsbürgerliches Leben (ICF-Praxisleitfaden 2, 2008, S.15)
- 3 Die Bezeichnung der Gruppen ist als vorläufig zu betrachten, da das Typenbildungsverfahren bei Fertigstellung des Artikels noch nicht abgeschlossen war und noch weitere Modifikationen zu erwarten sind.

Literatur

- Barton, D./Hamilton, M. (1998): Local Literacies: A Study of Reading and Writing in One Community. London
- Bundesinstitut für Berufsbildung – BIBB (2009): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009, Bonn
- Hussain, S. (2010): Literalität und Inklusion. In: Kronauer, M. (Hrsg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld, S. 185-211
- Kaiser, A. (1985): Sinn und Situation. Grundlinien einer Didaktik der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb.
- Klafki, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim
- Kronauer, M. (2010): Einleitung – Oder warum Inklusion und Exklusion wichtige Themen für die Weiterbildung sind. In: Kronauer, M. (Hrsg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld, S. 9-24
- Lindmeier, Ch. (2005): Die neue internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) der WHO – Darstellung und Kritik. In: Schweizerischer Verein der Fachkräfte für Körper- und Mehrfachbehinderte (Hrsg.). SVFK Bulletin. Luzern, S. 28-47
- Miller, T./Pankofer, S. (2000) (Hrsg.): Empowerment konkret! Handlungsentwürfe und Reflexionen aus der psychosozialen Praxis. Stuttgart
- Schütz, A./Luckmann, Th. (2003): Strukturen der Lebenswelt. Konstanz
- Theunissen, G. (2009): Empowerment und Inklusion behinderter Menschen. Freiburg im Breisgau
- Tröster, M. (2010): Unsichtbares Sichtbar machen – Analphabetismus und Grundbildung in Deutschland. In: Kronauer, M. (Hrsg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld, S. 211-234

Familiale Schriftkultur und generationenübergreifende Bildung: Schlüsselkonzepte der Förderung von Literalität

Sven Nickel

Zusammenfassung

Die Familie ist ein zentraler Ort der Literalität als einer sozialen Praxis. Illiterale Erwachsene berichten häufig von einem Elternhaus, das kaum schriftsprachbezogene Angebote vorhielt. Sie selbst geben diese illiteralen Strukturen an ihre Kinder weiter. Auch die empirische Forschung belegt die entscheidende Rolle der Schriftkultur in der Familie, der sogenannten „Home Literacy“. Auf deren Stärkung zielen die Family-Literacy-Programme ab, die Erwachsene und Kinder gleichzeitig in den Lernprozess einbeziehen und in denen ein spielerisch-lustvoller Zugang zur Schrift gesucht wird. Solche generationenübergreifenden Bildungsprogramme sind hierzulande jedoch nur wenig bekannt.

1. Alphabetisierung als „family affair“ und Kinder als Lernanlass für Erwachsene

Gering ausgebildete Lese- und Schreibkompetenzen erschweren die Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen und können zu Formen sozialer Exklusion führen. Schon Paulo Freire sah Literalisierung als Schlüsselmechanismus der sozialen Teilhabe an. Für gelingende Literalisierungsprozesse sind die Erfahrungen mit Literalität im familialen Raum von großer Relevanz. Die Illiteralität eines Elternteils wird in der angelsächsischen Tradition als „family affair“ betrachtet, also als Umstand, der die gesamte Familie betrifft und die Gestaltung des familiären Zusammenlebens beeinflusst. Ebenso hat die erfolgreiche Alphabetisierung eines Erwachsenen Folgen für dessen Umfeld. Moulton und Holmes (1995) beschreiben in einer Fallstudie eindrücklich die Auswirkungen des Alphabetisierungsprozesses eines 47-jährigen Vaters und Großvaters in Bezug auf Erweiterung und Veränderung der familialen Leseaktivitäten und Interaktionen.

In der Frühpädagogik und in der Lesesozialisationsforschung heißt es in einem sozialkonstruktivistischen Sinne häufig, dass Eltern die Ko-Konstrukteure der kindlichen Entwicklung seien. Sie sind diejenigen, die die sozialen Umgebungen für individuelle Lernprozesse gestalten und somit den eigenaktiven Lernprozess des Kindes unterstützen. Umgekehrt gilt aber auch, dass Kinder einen ko-konstruierenden Ein-

fluss auf ihre Eltern haben. Aus der Alphabetisierungspraxis wissen wir, dass der Wunsch, den eigenen Kindern helfen zu können, häufig als Lerninteresse bei einem Kursbeginn benannt wird (z. B. Oswald und Müller 1982). Inwieweit und unter welchen Umständen Elternschaft und der Wunsch nach Selbstwirksamkeit eine stabile Lernbegründung für Erwachsene sein kann, ist jedoch leider bisher nur wenig erforscht (vgl. aber Woitzick 2010).

2. Home Literacy: Die Bedeutung der familialen Schriftkultur und die generationenübergreifende Vermittlung von Literalität

Für Kinder ist die Familie die früheste und wirksamste Instanz der Vermittlung von Literalität. Sie ist eine Bildungsinstitution, in der nicht nur grundlegende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten bezüglich Literacy, sondern auch Orientierungen und Einstellungen gegenüber Schriftlichkeit erworben werden. Gerade diese frühen familialen Erfahrungen, die sich zu Vorkenntnissen und Prädispositionen verdichten, prägen den Zugang der Kinder zu weiteren literalen Angeboten. Literalitätserfahrungen in der Familie wirken somit wie ein Filter auf weitere Bildungsprozesse.

Viele Kinder erleben ihre Eltern als lesende und schreibende Modelle, die ihnen vielfältige literacybezogene Angebote machen. Einige Kinder haben diese Vorbilder nicht, ihnen fehlt die Anregung zum frühen, kreativen Umgang mit Schrift. Verschiedene biographieanalytische Studien (z. B. Namgalies/Heling/Schwänke 1990) zeigen, dass illiterale Erwachsene häufig einem Milieu entstammen, in dem Sprache und Schrift nur eine untergeordnete Rolle spielen und in dem die Eltern häufig selbst nur geringe literale Kompetenzen besitzen. Ein prototypischer sozialer Teufelskreis wird deutlich: die Erfahrung von Illiteralität wird von einer Generation an die nächste weitergegeben, Diese wiederum vermittelt dieselbe Erfahrung an ihre eigenen Kinder. Bynner und Parsons (2005) bestätigten diesen Zusammenhang erstmals auch in einer über 34 Jahre angelegten Längsschnittstudie.

Nun wird immer wieder postuliert, dass es einen direkten Zusammenhang zwischen verschiedenen Risikofaktoren und der kindlichen Entwicklung gibt. Als Risikofaktoren werden ein niedriger sozioökonomischer Status, ein geringes Bildungsniveau der Eltern und ein Migrationshintergrund bzw. eine von Deutsch abweichende Familiensprache benannt. Diverse aktuelle Studien¹ (Christian/Morrison/Bryant 1998; Bracken/Fischel 2008; Farver/Xu/Eppe/Loningan 2006; Van Steensel 2006; McElvany/Becker/Lüdtke 2009) lassen jedoch eine Differenzierung erkennen: Der Schriftkultur in der Familie kommt als vermittelndem Faktor eine entscheidende Rolle zu. So sagt der Schulabschluss der Eltern statistisch signifikant den Bücherbesitz und die lesespezifischen Gespräche und Aktivitäten in der Familie vorher. *Diese* Merkmale wiederum stehen in einem direkten Zusammenhang mit den kindlichen Lesekompetenzen. Demnach ist es nicht das Bündel der familialen Risiko-Strukturmerkmale (Armut/Bildungsferne/Migration), sondern die „Home Literacy“ bzw. die in der Familie gelebte Schriftkultur, die maßgebliche Bedeutung für die kindliche Literacy-Entwicklung besitzt.

Besonders interessant ist, dass diese Studien stets Eltern (meist: Mütter) mit einem sozioökonomisch niedrigen Status und geringem Bildungsgrad identifizierten, die dennoch hohe Werte bezüglich der Gestaltung einer familiären Literacy-Umgebung erreichten. Diese literacyengagierten Eltern übertrafen in ihren „Home-Literacy“-Werten auch Eltern mit einem höheren Bildungsstand, die sich aber weniger für die familiären Literacy-Aktivitäten einsetzten. Eine Stärkung der literalen Kultur in der Familie könnte somit die seit PISA dokumentierte und heftig kritisierte hohe Abhängigkeit der Bildungsteilnahme von sozialen Faktoren zu durchbrechen helfen. Das Ziel besteht also darin, das Engagement der unter Risikobedingungen lebenden Mütter in der Gestaltung ihrer „Home Literacy“ zu stärken.

3. Von der „Home Literacy“ zur „Family Literacy“: Generationenübergreifende Bildungsprogramme

Der Ansatz der „Family Literacy“ konzentriert sich auf Sprach- und Literalitätsförderung in und mit der Familie. Ein generationenübergreifender Ansatz, der Kinder und Eltern in einen gemeinsamen Lernprozess einbindet, scheint geeignet, um den aufgezeigten Teufelskreis zu durchbrechen. Der Grundgedanke ist, dass Bildungseinrichtungen Schrift nicht gegen die Alltagswelt der Menschen durchsetzen können. Familienorientierte Konzepte setzen deswegen an der Alltagswelt der Lernenden in der Familie an. Dadurch, dass unterschiedliche Generationen angesprochen werden, wirkt der Ansatz sowohl intervenierend als auch präventiv. Eltern und Kinder lernen am gemeinsamen Gegenstand, jeder auf seinem Entwicklungsniveau. Gemeinsam suchen sie spielerisch-lustvolle Wege zu einer elementaren Schriftkultur, also zu Literalität als sozialer Praxis.

Grundsätzlich können zwei Formen unterschieden werden: Einmal handelt es sich um Programme, die die Kooperation mit den Eltern suchen, um die Kinder zu unterstützen und *deren* Bildungschancen zu verbessern. Dazu gibt es mittlerweile einige Ansätze in Deutschland (vgl. Apeltauer 2004; Elfert/Rabkin 2007). Hier wird ein systemischer Effekt angestrebt, bei dem sich die Maßnahmen mit den Eltern durch eine Veränderung der häuslichen Literacy-Aktivitäten auf die Lern- und Entwicklungsbedingungen der Kinder auswirken und deren Schulerfolg erhöhen.

Davon abgrenzen lassen sich Bildungsprogramme, die auch einen Bildungsbedarf der Eltern anerkennen und beide Generationen, Eltern und Kinder, als lernende Einheit ansehen. Solche Programme sind in Deutschland noch nahezu unbekannt. Ein solches generationenübergreifendes Lernen (GüL) ließe sich als „Familienbildung“ oder „familienorientierte Grundbildung“ bezeichnen. International sind derartige Maßnahmen weit verbreitet (vgl. Wasik 2004) sie gelten mittlerweile als Schlüsselstrategie. Das Curriculum wird den spezifischen Bedürfnissen vor Ort entsprechend ausgestaltet.

Die Angebote lassen sich nach dem Ort unterscheiden, an dem die Maßnahme umgesetzt wird. Differenziert wird allgemein zwischen Hausbesuchsprogrammen („home-based“ oder Geh-Struktur) und Projekten, die in einer externen Einrichtung stattfinden („center-based“ oder Komm-Struktur). Hausbesuchsprogramme gelten

als besonders niedrigschwellig, da die Zielgruppe dort erreicht wird, wo sie sich sowieso aufhält. Programme, die in externen Einrichtungen angeboten werden, können hingegen eine größere Zahl von Eltern gleichzeitig erreichen. Zudem wird durch die Gruppensituation ein Austausch der Eltern möglich. Beide Formen sind international auch im Rahmen von Family Literacy gebräuchlich (vgl. Nickel 2007), wobei meistens ortsgebundene Angebote mit einer Kommstruktur bevorzugt werden. Familienorientierte Maßnahmen sind in verschiedenen Variationen auch als Ergänzung zu den bisherigen Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten denkbar (vgl. Nickel 2010).

Das Prinzip generationenübergreifender Maßnahmen ist folgendes (ausführlicher: Nickel 2004): Neben Zeiten, in denen Erwachsene und Kinder jeweils für sich sind, gibt es Zeiten, in denen beide Generationen sich gemeinsam mit Aspekten von Literalität beschäftigen. So erfahren Eltern beispielsweise, wie sie das Bewusstsein ihrer Kinder für Schrift im Alltag schärfen können oder welche Umgangsweisen mit Bilder- und Kinderbüchern produktiv sind und welche eher nicht. Dieses Wissen können sie innerhalb der Maßnahmen konkret anwenden und erproben, indem sie regelmäßig von ihnen selbst geplante Einheiten mit ihren Kindern durchführen. Dies geschieht unter Supervision und wird anschließend reflektiert. Eine solche Struktur ermöglicht literales Probehandeln, das durch die erfahrene Handlungssicherheit in den Alltag übernommen werden kann.

Die thematischen Inhalte orientieren sich an den unterschiedlichen Bedürfnissen der Zielgruppe. Für die konkrete Planung hat sich ein Planungsrastrer als hilfreich erwiesen, das wesentliche Stränge der elementaren Literalität beinhaltet:

1. Schriftbewusstsein: Schrift in der Umwelt sowie die Funktionen der Schrift wahrnehmen und nutzen; Schreiben und Lesen als sprachgebundene Tätigkeiten erkennen, Plakate und Logis suchen, etc.
2. Bücher: Bilderbuchbetrachtung, Vorlesen, erste Selbstlesebücher, Hörbücher etc.
3. Frühes Schreiben: Schreibenanregungen mit Hilfe unterschiedlicher Materialien: Kritzbriefe, Postkarten, Einladungen, Tischkarten, Namensschilder usw.
4. (Meta-)Sprache: Geschichten erzählen, Fingerspiele, Reime, Kinderlieder etc., Ausbildung der Sprachbewusstheit

Durch das gemeinsame literale Handeln entwickeln die Beteiligten ihre eigene Perspektive auf Schrift und Schriftlichkeit, Literalität wird für sie potentiell sinnstiftend. Eltern und Kinder erleben gemeinsam einen positiv besetzten Umgang mit Sprache und Schrift. Es besteht eine erhöhte Wahrscheinlichkeit, dass die auf diese Weise erlebten Aktivitäten von den Beteiligten in das alltägliche Zusammenleben übernommen werden und sich dadurch auch die familiäre Literacy-Kultur verändert, von der Kinder täglich umgeben sind. Da diese Kinder möglicherweise eines Tages Eltern werden, die selbst literale Räume konstruieren, haben ihre positiven Erfahrungen mit Literalität möglicherweise einen langfristigen Effekt. Entsprechend werden derartige Family-Literacy-Programme in der englischsprachigen Literatur oft beschrieben als „bridge to literacy – from generation to generation“.

Die Evaluationen der Projekte (vgl. Brooks et al 2008) belegen meist gegenstandsnahe Bereiche, also die Verbesserung der literalen Kompetenzen sowohl der Eltern als auch der Kinder. Zudem wird meist eine Erweiterung der elterlichen Unterstützungskompetenz ermittelt. Immer wieder wird jedoch betont, dass Family-Literacy-Maßnahmen immer auch auf die Verbesserung der sozialen und sozioökonomischen Situation, auf eine Verbesserung der beruflichen Chancen und auf eine Erweiterung der gesellschaftlichen Teilhabe abzielen. Dies gelingt ihnen u. a. dadurch, dass sie weitere Bildungsprozesse in Gang setzen.

4. Family Literacy als Brücke zur Erwachsenenbildung

Generationenübergreifende Angebote können einen geeigneten Einstieg in längerfristige Bildungsmaßnahmen sein. In den britischen Modellprojekten gaben achtzig Prozent der Eltern an, im Anschluss an die zwölfwöchigen Family-Literacy-Kurse einen weiteren Erwachsenenbildungskurs belegen zu wollen. Drei Monate später nahmen tatsächlich siebzig Prozent an derartigen Kursen teil (vgl. Brooks et. al. 1996). Family-Literacy-Programme stellen insofern eine geeignete Brücke dar, um Menschen mit geringer Grundbildung in weitere, institutionalisierte Bildungszusammenhänge zu führen.

Wenn wir akzeptieren, dass Literalität bzw. Grundbildung mit Inklusion und gesellschaftlicher Teilhabe einhergehen können, wäre es ratsam, die soziale Praxis der Literalität in der Familie stärker als bisher in den Blick zu nehmen. Diese „Home Literacy“ kann als Schlüsselmechanismus der Ausbildung von Literalität gelten, generationenübergreifende Bildungsprogramme (Family Literacy) sind die dazu passende Schlüsselstrategie. Die Erwachsenenbildung hätte so zudem die Möglichkeit, auch präventiv zu wirken.

Anmerkungen

- 1 Den Hinweis auf diese Studien verdanke ich einem Vortrag des Kollegen Holger Brandes in Dresden.

Literatur

- Apeltauer, E. (2004): Sprachliche Frühförderung von zweisprachig aufwachsenden türkischen Kindern im Vorschulbereich. Bericht über die Kieler Modellgruppe. Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhalt im Unterricht. Sonderheft 1. Flensburg
- Bracken, S. S./Fischel, J. E. (2008): Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. In: Early Education and Development (Vol 19), No. 1, 45-67
- Brooks, G. et. al. (1996): Family Literacy Works: The NFER Evaluation of the Basic Skills Agency's Family Literacy Demonstration Programmes. London
- Brooks, G./Pahl, K./Pollard, A./Rees, F. (2008): Effective and inclusive practices in family literacy, language and numeracy: A review of programmes and practice in the UK and internationally. Reading: CfBT

- Christian, K./Morrison, F. J./Bryant, F. B. (1998). Predicting kindergarten academic skills: Interactions among child care, maternal education, and family literacy environments. In: *Early Childhood Research Quarterly* (Vol 13), No. 3, 501-521
- Elfert, M./Rabkin, G. (2007): Das Hamburger Pilotprojekt Family Literacy (FLY). In: Dies. (Hrsg.): *Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung*. Stuttgart, 32-57
- Farver, J. A. M./Xu, Y./Eppe, S./Lonigan, C. J. (2006): Home environments and young latino children's school readiness. In: *Early Childhood Research Quarterly* (Vol 21), 196-212
- McElvany, N./Mecker, M./Lüdtke, O. (2009): Die Bedeutung familiärer Merkmale für Lesekompetenz, Wortschatz, Lesemotivation und Leseverhalten. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* (Vol 41), No 3, 121-131
- Moulton, M./Holmes, V. L. (1995): An adult learns to read: A family affair. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 38, 542-549
- Namgalies, L./Heling, B./Schwänke, U. (1990): *Stiefkinder des Bildungssystems. Lern- und Lebensgeschichten deutscher Analphabeten*. Hamburg
- Nickel, S. (2004): Family Literacy – Familienorientierte Zugänge zur Schrift. In: Carle, U. & Panagiotopoulou, A. (Hrsg.): *Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb: Diagnose- und Fördermöglichkeiten in Familie, Kindergarten und Grundschule*. Hohengehren, S. 71-83
- Nickel, S. (2007). Family Literacy in Deutschland: Stand der Entwicklung und Gedanken zur konzeptionellen Weiterentwicklung. In: Elfert, M./Rabkin, G. (Hrsg.): *Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung*. Stuttgart, S. 65-84
- Oswald, M.-L./Müller, H.-M. (1982): *Deutschsprachige Analphabeten. Lebensgeschichte und Lerninteresse von erwachsenen Analphabeten*. Stuttgart
- Wasik, B. H. (Ed.) (2004): *Handbook of Family Literacy*. Mahwah, New Jersey & London
- Woitzick, J. (2010): *Elternschaft als Lernbegründung. Eine qualitative Studie zum Bedeutungs- und Begründungszusammenhang „Kind“ als Impuls für die Aufnahme eines Lernprozesses bei funktionalen Analphabeten in der Bundesrepublik Deutschland*. Unveröffentlichte Magisterarbeit, Universität Potsdam

Kursleitende und die Autonomie der TeilnehmerInnen

Dana Jochim, Erika J. Schimpf

Zusammenfassung

Fokussiert wird das Kursgeschehen in der Alphabetisierungsarbeit aus erwachsenenbildnerischer Perspektive. Auf der Grundlage theoretischen und empirischen Materials wird Autonomie als Lernziel von erwachsenen KursteilnehmerInnen diskutiert und Implikationen für das Kursgeschehen werden herausgearbeitet. Inhalts- und Teilnehmerorientierung sowie die geleistete besondere Beziehungsarbeit erzeugen ein kursimmanentes Spannungsfeld, in dem Autonomie als Selbstbestimmung und Formen der Fremdbestimmung zentrale Aspekte darstellen.

1. Ausgangssituation

Ein allgemein geltendes Ziel von Bildungsarbeit ist die Verwirklichung der Idee von Mündigkeit im Sinne des Zugewinns an Selbstbestimmung und der Ermöglichung von Selbstbildung (vgl. Nolda 2008). Insbesondere die Alphabetisierungsarbeit hatte sich während ihrer Konstituierung dieser Maxime verschrieben. Mittlerweile hat sich das Selbstverständnis von der vordergründig anvisierten Emanzipation und Befreiung (in Anlehnung an Paolo Freire) über die Idee der sozialen Teilhabe hin zur verstärkt hervorgehobenen wirtschaftlichen Notwendigkeit von Grundbildung verschoben (vgl. Hubertus/Nickel 2006). Als primäre Ziele der pädagogischen Arbeit gelten nach wie vor die „Stärkung des Selbstkonzepts (der Betroffenen, d. Verf.) und des Zutrauens in die eigenen Fähigkeiten“ (ebd., S. 725). Der Ausgangspunkt der pädagogischen Bemühungen ist somit ein psychosozial defizitär konstruierter Adressat, der aufgrund ungünstiger (lern-)biographischer Erfahrungen eines besonders arrangierten „Schonraums Alphabetisierungskurs“ (ebd., S. 726) bedarf, um nicht nur den Prozess des Schriftspracherwerbs erneut aufzunehmen und zu durchlaufen, sondern auch um emotional stabilisiert¹ und in einem gewissen Sinne nachsozialisiert bzw. nacherzogen zu werden (vgl. Prange/Strobel-Eisele 2006).

2. Kursleitende aus Sicht der Erwachsenenbildungstheorie

Das besondere Kurskonzept und -geschehen in Alphabetisierungskursen nun in den Mittelpunkt der weiteren Betrachtungen rückend, stehen wir vor der weiteren Herausforderung, dieses mittels (erwachsenenbildungs-)theoretischer Zugänge näher zu

beleuchten. Denn die eingangs genannten Aufgaben der pädagogischen Arbeit in Alphabetisierungskursen markieren den sich in einer Grauzone zwischen Beratung, Therapie und Bildung befindenden Handlungsbereich von Kursleitenden. Beraten und Unterrichten gelten neben dem Organisieren grundsätzlich als die beiden Kernkompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen (vgl. Kade/Nittel/Seitter 1999). Die Gewichtung dieser Kompetenzen korrespondiert mit dem Berufsrollenprofil, das der jeweilige Erwachsenenbildner inne hat. Der Schwerpunkt der auf der mikrodidaktischen Ebene tätigen haupt- oder nebenberuflichen ErwachsenenbildnerInnen liegt im gekonnten Arrangieren einer adressatengerechten Lernumgebung sowie der Begleitung des Lernprozesses im direkten Teilnehmendenkontakt. Eine wesentliche Herausforderung ist hierbei die professionelle Bearbeitung des Spannungsfeldes zwischen Inhalts- und Teilnehmendenorientierung. Eingedenk des Prinzips der Teilnehmendenorientierung werden beim Aufbau kursinterner Strukturen individuelle Lernmotivationen und Bildungsinteressen der Kursteilnehmenden berücksichtigt. Für die Kursleitenden bedeutet dies, einer heterogenen Anforderungsstruktur und im Fall der Alphabetisierungsarbeit einer besonderen Lagerung der Inhalts- und Teilnehmerorientierung gerecht zu werden, die in vielen Fällen von ausgeprägter Beziehungsarbeit gekennzeichnet ist. Diese ist nicht frei von Paradoxien, die professionelles Handeln auszeichnen und changiert zwischen der Selbsteinschränkung des beruflichen Mandats auf einen funktional spezifischen Zuständigkeitsbereich, „sich selbst als Lernhelfer und nicht als ‚Lebenshelfer‘, als Berater in Weiterbildungsfragen und nicht als Berater in allen Lebenslagen“ (Nittel 2000, S. 82) wahrzunehmen und dem Aufbau einer ausreichend diffusen Arbeitsbeziehung, in der ErwachsenenbildnerInnen ihre ganze Persönlichkeit einbringen und „der Teilnehmer andererseits als ‚ganzer Mensch‘ in Erscheinung tritt.“ (ebd., S. 83). Letzteres wird im Kursgeschehen in der Alphabetisierungsarbeit zu einem spezifischen Charakteristikum der Kursleitenden- und Teilnehmendeninteraktion. Der Umgang mit Nähe und Distanz, als ein zu klärender Aspekt in einer professionellen pädagogischen Beziehung, beinhaltet die bewusste Selbstpositionierung im Gefüge (berufs-)ethischer Fragestellungen um die Themen Versprechen, Vertrauen, Verantwortung, Macht und Abhängigkeit (vgl. Peters 2010). Die besondere Bedeutung dieser Aspekte für die Alphabetisierungsarbeit ergibt sich aus der oftmals sehr engen Beziehung zwischen Kursleitenden und Teilnehmenden, die häufig mit einer hohen persönlichen Aufopferungsbereitschaft und großer Fürsorge der Lehrenden einhergeht.

3. Kursleitende aus Sicht der TeilnehmerInnen

Danach befragt, was einen guten Kursleitenden ausmache, geben Teilnehmende in Alphabetisierungskursen u. a. an, „den Lernenden Ängste nehmen und Zuversicht vermitteln, zum Beispiel mit den Worten ‚Du kannst es schaffen!‘“, „jemanden, der im Unterricht fehlt, anrufen, sich also Gedanken machen“, „auch eine Stütze im Privatleben sein und bereit sein, jemanden zu begleiten“, „ein Freund des Lernenden zu sein“ (Scholz 2007, S. 181). Diese Aussagen lassen sich in ähnlicher Form auch im aktuell erhobenen Datenmaterial des Forschungsprojekts „Qualitative Biographiestudie“ wiederfinden.² Im Zentrum dieser Studie stehen Fragen zu den Lebensumstän-

den aktueller und ehemaliger Kursteilnehmenden. Mittels narrativer Interviews sollen dabei insbesondere die subjektiven Deutungen der (ehemaligen) Teilnehmenden, bezogen auf ihre aktuelle Lebenssituation, biographische Entwicklung und die Rolle, die sie dem Kurs dabei zumessen, rekonstruiert werden. Unsere Überlegungen zu Kursleitenden stützen sich also zum einen auf die Aussagen der InterviewpartnerInnen, zum anderen auf eigene Beobachtungen, die wir während der Feldphase machen konnten, etwa bei Hospitationen in Kursen oder in Gesprächen mit Kursleitenden. Auch wenn diese ethnographischen Daten nicht systematisch erhoben werden, sind sie dennoch Bestandteil des Forschungsprozesses und werden in Interviewprotokollen und Forschungstagebüchern dokumentiert und sowohl innerhalb des Projekts als auch projektübergreifend diskutiert. Dabei hat sich gezeigt, welche bedeutende Rolle Kursleitende oft über das Kursgeschehen hinaus für die Lebensbewältigung spielen, die sich vor allem daraus ergibt, dass mit dem Ausbau der Schriftsprachkompetenz implizit oder explizit ein genereller Abbau von Unsicherheit und/oder eine generelle Zunahme an Unabhängigkeit antizipiert wird. Die Loslösung aus der Abhängigkeit von Personen, die Schriftliches für sie erledigen müssen und damit der Wunsch nach größerer persönlicher Autonomie, stellt häufig den Grund für den Kursbesuch dar. Die erhobenen Daten zeigen, wie es zu der paradoxen Situation kommen kann, dass die Teilnehmenden zwar über einen empfundenen Zuwachs an Autonomie berichten, den sie auf den Kurs bzw. die KursleiterIn zurückführen, andererseits aber die Gefahr sichtbar wird, dass sie in eine neue Abhängigkeit zum Kursleitenden geraten. Dies kann etwa dadurch geschehen, dass Kursleitende sich in der Elternrolle gegenüber ihren Teilnehmenden wahrnehmen und diese „beschützen“ wollen. Diese berufsethisch kritisch zu betrachtende Haltung scheint jedoch für Kursteilnehmende weniger bedeutsam bzw. problematisch zu sein, denn sie äußern sich überwiegend positiv über „ihre“ Kursleitenden und fühlen sich ihnen in besonderer Weise verbunden.

Es ergeben sich also auf den ersten Blick Widersprüche zwischen dem KursleiterInnenbild, das auf den Beschreibungen und subjektiven Deutungen der Teilnehmenden basiert und der Wahrnehmung von außen. Daher stellt sich die Frage, wie solche Diskrepanzen erklärt werden können: Warum empfinden Teilnehmende sogar jene Verhaltensweisen von Kursleitenden als unterstützende Autonomieförderung, die wir aufgrund der Interviewaussagen und unserer eigenen Beobachtungen als kritisch bis grenzüberschreitend einstufen würden?

Gerade entlang dieser vermeintlichen Brüche zeigt sich aber auch, dass Autonomie als Selbstbestimmung und Formen der Fremdbestimmung keine sich gegenüberliegenden Pole darstellen und klar voneinander abgrenzbar wären. Vielmehr wird hier auf ein den Alphabetisierungskursen immanentes Spannungsfeld verwiesen. Um dieses Spannungsfeld näher zu betrachten und dadurch das Kursgeschehen in einen übergeordneten strukturellen Zusammenhang bringen zu können, stellt Foucaults Konzept der *Pastoralmacht* einen interessanten Ansatz dar.

Exkurs: Foucaults Konzept der Pastoralmacht

Das Konzept der Pastoralmacht geht aus Foucaults Untersuchungen zur Genealogie des modernen Staates von der griechischen Antike bis in die Gegenwart hervor, in

denen er die jeweiligen Regierungskonzepte und die ihnen innewohnenden Machtverhältnisse analysiert. Der Begriff der Regierung bleibt dabei aber nicht auf das politische System beschränkt, sondern umfasst allgemeiner jegliche Formen der Führung von Menschen, die von der „Regierung des Selbst“ bis zur „Regierung der Anderen“ reichen. Das Spezifische der Pastoralmacht liegt nach Foucault darin, dass sie sich nicht auf die Regierung eines bestimmten Territoriums und den dort lebenden Menschen bezieht (wie etwa in der griechischen Polis), sondern „einen spezifischen Modus der Führung von Einzelexistenzen etabliert“ (Opitz 2004, S. 68). Im Zentrum seiner Untersuchungen stehen dabei Fragen nach Machtverhältnissen, wobei der Begriff bereits darauf verweist, dass Foucaults Machtkonzept einen relationalen Charakter besitzt, und er Macht als etwas versteht, das zwar ausgeübt, nicht aber besessen werden kann. Ohne die Existenz repressiver Formen der Machtausübung zu leugnen, versteht Foucault Machtverhältnisse als „Möglichkeitsfeld“ (Foucault 1987, S. 256), in dem ein Handeln auf Handlungen stattfindet.³

Die Machtausübung im christlichen Pastorat zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass in der Beziehung zwischen Hirte (Pastor) und Herde (Gemeinde) eine Form der Führung von Menschen hervorgebracht wird, die auf die „Regierung der Seelen“ (Lemke 2003, S. 153) abzielt. In Foucaults Analyse stehen jedoch nicht die religiösen Inhalte im Vordergrund, sondern die spezifischen Techniken, die es dem Hirten ermöglichen, sowohl die gesamte Herde als auch jedes einzelne Individuum darin zu lenken. Dazu dienen insbesondere die drei wesentlichen Elemente des christlichen Pastorats: Heil, Gesetz und Wahrheit.

4. Kursleitende als Hirten?

Das Bild des Hirten und seiner Herde erscheint geeignet, um nun wieder einen Bogen zu den Alphabetisierungskursen zu schlagen, zeichnet sich doch die im christlichen Sinne verstandene Herde als Gruppe „verstreuter Individuen“ (Lemke 2003, S. 154) aus, die sich erst durch die Anwesenheit und die Handlungen des Hirten überhaupt als Gemeinde formieren kann. Bezogen auf den Kurs hieße das also, dass der Kursleitende die zentrale Funktion dabei einnimmt, aus Personen, die aus jeweils spezifischen Gründen einen Alphabetisierungskurs besuchen, eine Gruppe werden zu lassen. Dafür sprechen auch die Aussagen unserer InterviewpartnerInnen: Die Beziehung zur Kursleitenden prägt die Wahrnehmung des Kurses als sozialen Ort stärker als das Verhältnis zu anderen TeilnehmerInnen. Während in den Interviews die Kursleitende meistens von selbst als wichtige Bezugsperson thematisiert wird, werden Aussagen zu den Mit-Lernenden oft erst auf Nachfrage getätigt. Die anderen TeilnehmerInnen scheinen aber weniger als Individuen, denn als Gruppe von Bedeutung zu sein, die gemeinsame Schwierigkeiten und Erfahrungen teilt und die eine Vergleichsfolie für die eigenen Lese- und Schreibkompetenzen bietet. Diese Funktionen beziehen sich auf die Gruppe als Gesamtheit und werden auch dann erfüllt, wenn einzelne Mitglieder ausgetauscht werden, also den Kurs verlassen oder neu hinzukommen. Das bedeutet nun nicht, dass Lernende untereinander keine engeren Beziehungen aufbauen könnten, jedoch besteht der qualitative Unterschied zur Beziehung

zur Kursleitenden gerade darin, dass diese sich außerhalb der Gruppe der LernerInnen befindet. Nicht das Gemeinsame, sondern die Differenz bestimmt dieses Verhältnis. Aus Sicht der Teilnehmenden verfügt die Lehrende einerseits über das Wissen und Können, das sie sich erst noch aneignen müssen und ist andererseits die Person, durch deren Handeln ihnen diese Aneignung ermöglicht werden soll.

Wie bereits erwähnt, ist bei den Teilnehmenden das Erlernen der Schriftsprache häufig mit dem Wunsch nach Autonomieerweiterung verbunden. Durch diese Kopplung wird seitens der TeilnehmerInnen von KursleiterInnen als Hirten nicht nur die Hinführung zur Schrift, sondern auch die Hinführung zur Autonomie erwartet. Das dem Alphabetisierungsdiskurs innewohnende Versprechen der Autonomie kann zumindest insofern mit dem christlichen Heilsversprechen gleichgesetzt werden, als beide diffus genug sind, um universelle und individuelle Wirkungsmacht zu entfalten. Darüber hinaus spiegelt sich in einigen Interviewaussagen die gesellschaftliche Erwartungshaltung einer autonomen Lebensführung als gelungene Lebensführung wider, die eher abstrakt als mit konkreten Inhalten besetzt zu sein scheint (etwa dann, wenn auf die Frage, warum der Kurs besucht wird, die Antwort lautet „Man muss ja was lernen“). Was bedeutet das nun für die KursleiterInnen? Sie müssen sich bewusst machen, welche Autorität sie allein aufgrund der Zuschreibung besitzen, den Weg zum „Heil“ aufzeigen zu können. Zudem kann der Autonomiebegriff der Kursleitenden inhaltlich anders gefasst sein, als derjenige der jeweiligen TeilnehmerInnen. Der Versuch, die Autonomie eines Anderen nach der eigenen Vorstellung zu fördern, könnte ins Gegenteil umschlagen und subjektive Autonomie einschränken. Der gutgemeinte Ratschlag des Kursleitenden kann beim Empfänger mitunter also nicht als eine von mehreren Optionen, sondern als die einzig richtige Alternative verstanden werden. Auch die Ausübung von (institutionellem) Zwang (z. B. auf TeilnehmerInnen, die im Rahmen von Maßnahmen zur Wiedereingliederung in die Erwerbsarbeit an einem Kurs teilnehmen müssen), wird durch den „Imperativ des Heils“ (Lemke 2003, S. 154), also der Erlangung von Autonomie in Verbindung mit Beschäftigungsfähigkeit, legitimiert. Die Kursteilnahme würde dann aber zunächst als Begrenzung der individuellen Autonomie erlebt werden.

Ganz klar muss gesagt werden, dass aus unserem Datenmaterial nicht hervorgeht, dass die Befragten in Bezug auf das Lernen im Kurs Zwang empfinden. Dennoch gibt es aber Hinweise dafür, dass sich aus der Kurssituation und der besonderen Beziehung zum Kursleitenden für die Teilnehmenden eine „subtile Ökonomie von Sünden und Verdiensten“ (ebd., S.154) ergeben kann. Das heißt, die Einschätzung des Kursleitenden, was „richtig“ oder „falsch“ sei auf dem Weg des Schriftspracherwerbs und damit verbunden zu einer autonomen Lebensführung, besitzt für die Lernenden eine ausschlaggebende Bedeutung. In der Hirten-Herden-Metapher entspräche dies dem Element des Gesetzes.

Selbstverständlich ist es Aufgabe der Kursleitenden, Lernstrategien, die sie für geeignet halten, den überwiegend sehr lernerunfähigen TeilnehmerInnen aufzuzeigen. Problematisch wird es dann, wenn den Teilnehmenden zugleich eine Unerfahrenheit in Lebensfragen unterstellt wird und von KursleiterInnen „Einschätzungs- und Bewertungsstrategie(n)“ (ebd.) etabliert werden, die sich nicht nur auf konkrete Lern-

handlungen richten, sondern auf „Gedanken, Willen, Wünsche, Begierden“ (ebd.) Einfluss nehmen sollen, um sie zu korrigieren oder zu steuern. Wenn ein Kursleiter den TeilnehmerInnen bestimmte Polit-Talkshows „ans Herz legt“ mag das ein harmloses Beispiel sein. Doch wenn Lernende, die öffentlich auftreten, als Hauptmotiv dafür Dankbarkeit gegenüber der Kursleitung nennen, stellt sich schon die Frage nach der Autonomie der Entscheidung. Entlang dieser Bandbreite lassen sich in den vorliegenden Interviews immer wieder Aussagen von TeilnehmerInnen finden, die von Einschätzungen oder Meinungen der KursleiterInnen oder normativen Ansprüchen des Alphabetisierungsdiskurses durchdrungen scheinen. Zwischen Selbst- und Fremdbestimmung lassen sich keine eindeutigen Grenzen ziehen. Die Steuerung, die aus dem Zusammenspiel von Selbst- und Fremdführung erfolgt, beruht gerade nicht auf Zwang, sondern auf der Autorität, die mit der Rolle der Kursleiterin verbunden ist. Eng verknüpft ist damit die Wahrheit als drittes Element der christlichen Pastoralmacht, die in Form des Geständnisses, als Freilegung des Inneren, eine „dauernde Selbstprüfung“ (Lemke 2003, S. 155) voraussetzt. Für die TeilnehmerInnen von Alphabetisierungskursen würde das also bedeuten, dass die Offenbarung im Kurs als funktionaler Analphabet zugleich die Selbstreflexion über die Gründe dafür erforderlich macht. Im weiteren Verlauf des Kurses würde dann die Selbstprüfung entlang der im Kurs etablierten Einschätzungs- und Bewertungsstrategien vollzogen, die eben auch über den Kursraum hinaus wirkungsmächtig sind.

5. Abschließende Überlegungen

Nach Betrachtungen der Rolle und Funktion von Kursleitenden in der Erwachsenenbildung und einer kurzen Beschreibung der Wahrnehmung von KursleiterInnen durch Teilnehmende von Alphabetisierungskursen, haben wir unter Bezugnahme auf das Konzept der Pastoralmacht versucht, die Widersprüche zu beschreiben, die sich aus der programmatischen Zielvorgabe der Autonomieförderung ergeben. Abschließen möchten wir nun mit einigen Überlegungen dazu, was es bedeutet, Teilnehmende von Alphabetisierungskursen als Erwachsene zu adressieren.

Die grundsätzliche empirische Auseinandersetzung mit Theorie und Praxis der Alphabetisierung führt uns dabei die nach wie vor existierende Lücke vor Augen, die in der empirischen Bestimmung des Erwachsenen in der Erwachsenenbildung (vgl. Nittel 2003) vorherrscht. Die mangelnde definitorische Festlegung wirkt sich dabei auf professionelles Wissen und Handeln von Berufsakteuren im Alphabetisierungsbereich aus und wirft folgende Fragen auf: Was kennzeichnet „den Erwachsenen“ als erwachsenes Subjekt (auch im Verhältnis zu Bildungsangeboten), wenn aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen „das Bild des Erwachsenen als Inkarnation des kompetenten, fertigen, vollständig qualifizierten und reifen Menschen obsolet geworden ist (...)“ (ebd., S. 74)? Wie gestaltet sich professionelles erwachsenenbildnerisches Handeln bzw. wo verläuft dessen Grenze, wenn die Adressaten pädagogischer Bemühungen, hier funktionale AnalphabetInnen, vordergründig „in einem prekären Erwachsenenstatus wahrgenommen (werden, Anm. d. Verf.), denen man – eher subtil als offen ausgesprochen – autonomes Handeln im Grunde genommen abspricht

und die daher jeder Zeit pädagogisch adressiert werden dürfen (...)“ (Egloff 2007, S. 71)? Wie können Lernarrangements unter Einbezug erwachsenenbildnerischer Prinzipien gestaltet werden, wenn Autonomie nicht nur anvisiertes Lernziel, sondern in gradueller Ausgestaltung auch Bedingung des Lernens im Erwachsenenalter ist (vgl. Arnold 2005)?

Eine mögliche Annäherung an o.g. Fragestellungen könnte durch die Anerkennung einer zumindest relativen Autonomie der erwachsenenbildnerisch Adressierten erfolgen. Es würde den Blick für Phänomene im Aneignungsprozess von Bildungsangeboten auf Seiten der Lernenden öffnen und auf Seiten der Lehrenden könnte die Ausgestaltung autonomiefördernder professioneller Formen fokussiert werden sowie der professionelle Umgang mit der Paradoxie, dass „man (...) niemanden zur Autonomie „führen“ (kann, Anm. d. Verf.), ohne dabei zugleich gegen das Prinzip derselben zu verstoßen (...)“ (Arnold 2005, S. 38).

Durch die Betrachtung der Kurssituation auf der Folie der Pastoralmacht sollte das enge Zusammenspiel von Fremd- und Selbststeuerung deutlich gemacht werden, das (nicht nur) Alphabetisierungskurse und insbesondere das Verhältnis zwischen Kursleiter/in und TeilnehmerInnen bestimmt. Die dabei eingenommene theoretische Perspektive ist strukturell auf das Kursgeschehen gerichtet und zeigt Schwierigkeiten und Uneindeutigkeiten auf, die mit der Zielsetzung der Autonomieerhöhung in Alphabetisierungskursen einhergehen. Dadurch bestehen für Kursleitende besondere Herausforderungen an Wissen und Können, um mit den an sie gerichteten ambivalenten Erwartungen professionell umgehen zu können. Teilnehmende formulieren offen sowie verdeckt bestimmte Ansprüche an die Kursleitenden: Zum einen, die Schriftsprache zu erlernen, zum anderen scheint auch der Wunsch vorhanden zu sein, Hilfestellung zu erhalten, um sich in subjektiv bedeutsamen Lebensbereichen neu auszurichten. Das Ausmaß der Hilfestellung wird zwischen Kursleitenden und Teilnehmenden individuell ausgehandelt und reicht von kurzen, entlastenden Gesprächen im Rahmen des Kurses bis hin zur direkten Intervention im Lebensalltag der TeilnehmerInnen. An dieser Stelle drängen sich zunehmend Fragestellungen auf, die einer tiefergehenden Bearbeitung ethischer Aspekte von Erwachsenenbildungshandeln bedürfen und darüber hinaus die Aktualisierung professionstheoretischer Reflexionen um die Möglichkeit und Grenzen der erwachsenenbildnerischen Disziplin im Alphabetisierungsbereich. Ferner eröffnet die tiefer gehende Auseinandersetzung mit der Zielgruppe der funktionalen Analphabeten die Chance, die grundsätzliche Thematik der pädagogischen Definition des „Erwachsenen“ verstärkt im erwachsenenbildungswissenschaftlichen Diskurs aufzunehmen, um diese vor dem Hintergrund normativer Bilder über den Erwachsenen zu durchleuchten und gängige Definitionen (auch von Professionellen) zu hinterfragen.

Anmerkungen

- 1 Egloff (1997) zeigt in ihrer Studie „Biographische Muster ‚funktionaler Analphabeten‘“ auf, dass Betroffene auch ein durchaus positives Selbstwertgefühl haben und der Fakt

mangelnder Schriftsprachkompetenz nicht zwingend erbrachte Leistungen in anderen Bereichen des Lebens überdeckt.

- 2 Das Projekt „Qualitative Biographie-Studie zur Lebenssituation (ehemaliger) TeilnehmerInnen unter besonderer Berücksichtigung der subjektiven Deutungen“ ist Teil des vom BMBF geförderten Verbundprojektes „Verbleibsstudie zur biographischen Entwicklung ehemaliger TeilnehmerInnen an Alphabetisierungskursen/Interdependenzen von Schriftsprachkompetenz und Aspekten der Lebensbewältigung“, an dem neben der Universität Frankfurt die HU Berlin, die Universität Hamburg, die Universität Hannover, der Deutsche Volkshochschulverbund sowie TNS Infratest beteiligt sind.
- 3 Aufgrund des Umfangs des Artikels kann die Darstellung von Foucaults Macht- bzw. Regierungsbegriff nur stark verkürzt erfolgen. Ohne der Komplexität beider Kategorien ausreichend Rechnung tragen zu können, soll aber mit dem Konzept der Pastormacht eine Möglichkeit vorgestellt werden, das Kursgeschehen auf einer nicht-subjektiven Ebene zu betrachten (vgl. dazu ausführlich Lemke 2003).

Literatur

- Arnold, R. (2005): Autonomie und Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 37-46
- Egloff, B. (2007): Biographieforschung und Literalität. Ursachen und Bewältigung von funktionalem Analphabetismus aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Grotluschen, A./Linde, A. (Hrsg.): Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion. Münster, S. 70-81
- Foucault, M. (1987): Das Subjekt und die Macht. In: Dreyfus, H. L./Rabinow, P.: Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Frankfurt am Main, S. 243-261
- Hubertus, P./Nickel, S. (2006): Sprachunterricht in der Erwachsenenbildung: Alphabetisierung von Erwachsenen. In: Bredel, U./Günther, H./Klotz, P. (2006): Didaktik der deutschen Sprache. Band 2. Paderborn, S. 719-728
- Kade, J./Nittel, D./Seitter, W. (1999): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart
- Lemke, T. (1997): Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität. Hamburg
- Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession. Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Nittel, D. (2003): Der Erwachsene diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: Nittel, D./Seitter, W. (Hrsg.) (2003): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Bielefeld, S. 71-93
- Nolda, S. (2008): Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung. Darmstadt
- Opitz, S. (2004): Gouvernementalität im Postfordismus. Macht, Wissen und Techniken des Selbst im Feld unternehmerischer Rationalität. Hamburg
- Peters, R. (2010): Professionalität und Handlungsethos – am Beispiel von Erwachsenenbildung. In: Hof, C./Ludwig, J./Schäffer, B. (Hrsg.): Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE 25.-27. September 2008 an der FU Berlin. Baltmannsweiler, S. 74-85
- Prange, K./Strobel-Eisele, G. (2006): Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Stuttgart
- Scholz, A. (2007): Erwachsene lernen Lesen und Schreiben. In: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V./Knabe, F. (Hrsg.): Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Band 1. Münster, S. 180-183

Was an Teilhabe übrig bleibt

Methodische/methodologische Problemlagen der Erfassung von Lese- und Schreibkompetenz für eine Level-One Studie¹

Anke Grotlüschen, Franziska Bonna, Wibke Riekmann

Zusammenfassung

Fragt man nach erwachsenen Menschen mit begrenztem Lese- und Schreibvermögen, richten sich derzeit alle Augen auf die Lernenden in Alphabetisierungskursen. Diejenigen aber, die nicht in Kursen lernen, scheinen verborgen zu leben. Aufgefallen sind sie z. T. bei einer Evaluation von Kursen, die im Rahmen von Beschäftigungen im zweiten Arbeitsmarkt durchgeführt wurden (Grotlüschen/Brauchle 2006). Zugleich berichten Alphabetisierungsteilnehmende gelegentlich, dass sie bei Beschäftigungsträgern angestellt seien. Aus diesen Erfahrungen schlossen wir, dass es sich lohnt, mit diesen Trägern Kontakt aufzunehmen. Ziel war zunächst die Suche nach Erwachsenen mit eher geringer Formalqualifikation, die bereit wären, Lese- und Schreibaufgaben hinsichtlich ihrer Schwierigkeit zu erproben.²

Der Beitrag systematisiert die Kenntnisse, die bei der Durchführung von 173 je einstündigen diagnostischen Interviews in Hamburg gewonnen wurden. Wir sprechen bewusst nicht von „Tests“, weil das wesentliche Ziel der Interviews in der Schwierigkeitsbestimmung von Aufgaben bestand, nicht in der Diagnose von Kompetenzen der Befragten. Nichtsdestotrotz handelt es sich um einen hochgradig standardisierten Ablauf, der eher mit einer quantitativen Befragung zu vergleichen ist, als mit offenen Interviews.

1. Kontaktaufnahme mit dem „Forschungsfeld Beschäftigungsträger“

Bei Beschäftigungsträgern in Hamburg sind knapp achttausend Personen angestellt. Sie arbeiten in Teilzeit von dreißig Wochenstunden und werden mit einer Mehraufwandsentschädigung vergütet, die einst bei einem Euro pro Stunde lag und diesen Beschäftigungsverhältnissen ihren Beinamen *Ein-Euro-Job* verlieh. Diese Klientel stellt die Mehrheit unserer InterviewpartnerInnen dar. Voraussetzung für diese Anstellung ist einerseits eine Langzeitarbeitslosigkeit, andererseits eine Beurteilung durch die Kostenträger, dass mithilfe der Arbeitsgelegenheit die Wiederaufnahme einer Beschäftigung im ersten Arbeitsmarkt zu erreichen sei (Wolff/Hohmeyer 2008).

Durch dieses Instrument werden zwangsläufig Menschen aus der häuslichen Isolation in eine Beschäftigung beordert. Diese Beschäftigungen dürfen jedoch den Wettbewerb nicht verzerren. So bleiben nur wenige Aufgaben, etwa Denkmalpflege und rudimentäre Park- oder Grünanlagenpflege, oder Selbsthilfewerkstätten und Kleidermärkte. Oft genug werden aber auch reguläre Betriebe wie Schulküchen betrieben, in denen eine Grauzone des Wettbewerbsrechts erreicht ist. Unsere InterviewpartnerInnen arbeiten in Schlossereien und Reinigungen, als Elektrohelfer/in und in der Schulküche, als Tierpfleger/in, als Bauhelfer/in in der Denkmalpflege am Hamburger Michel sowie als Hausmeister/in oder Garten- und Landschaftspfleger/in in der KZ-Gedenkstätte Neuengamme.

Die OrganisatorInnen der Beschäftigungsträger unterstützten das leo.-Forschungsteam mit ganzer Organisations- und Überzeugungskraft, um die 173 Interviews bei zwei Trägern zu ermöglichen.³ Unter dem Motto *Teste den Test* wurden die Beschäftigten ermutigt, Testaufgaben für die Wissenschaft auf ihre Durchführbarkeit und Lösbarkeit zu prüfen. Die InterviewpartnerInnen erhielten eine Aufwandsentschädigung, die sicherlich ein entscheidender Anreiz für die Teilnahme war.

Im Feld waren neun Interviewerinnen im Alter von 23 bis 45 Jahren tätig, die innerhalb von drei Wochen alle 173 diagnostischen Interviews in den einzelnen Betriebsstätten der Träger durchführten.⁴ Ein Interview dauerte rund eine Stunde.

Die Befragten lassen die InterviewerInnen durchaus wissen, dass sie die Interviewsituation dann schätzen, wenn ihre Alltagsarbeit ihnen sinnlos erscheint. Die Problematik der Resignation und Gebrochenheit bei dauerhafter Arbeitslosigkeit ist spätestens seit der „Morienthal-Studie“ bekannt (Jahoda et al. 1933/1975). Aus dieser Langeweile, dem Gefühl des Überdrüssigen und Unwichtigen heraus, erklärt sich möglicherweise die enorme Bereitschaft, sich auch unangenehmen Aufgaben zu stellen, sofern damit ein Beitrag zur Gesellschaft – hier der Forschung – geleistet werden kann. Viele Befragte äußerten auch nach dem Interview, dass es angenehm war „mal was für den Kopf“ zu leisten. Das betrifft auch Personen, die mit den Aufgaben nach eigener Aussage nicht gut zurechtkamen.

2. Welchen Restriktionen unterliegt man (Überwachen und Strafen), welche Teilhabechancen bestehen (Integration)?

Beschäftigte im zweiten Arbeitsmarkt haben oft eine Reihe diagnostischer Situationen erlebt, die vom Intelligenztest (bei Einstufung als Förderschüler/in) über diverse Tests der psychologischen Dienste bis hin zu Profilings und (Kompetenz-) Feststellungsmaßnahmen im Förderspektrum der Arbeitsagenturen reichen. Wer hier angelangt ist, ist bei den zuständigen Behörden zum „Fall“ geworden, der durch eine Stammnummer identifiziert und eine Akte systematisiert wird. Kompetenzen und – im Amtsjargon – Defizite sind elektronisch erfasst, dürfen aus Datenschutzgründen jedoch nicht weitergegeben werden, so dass die Betroffenen an jeder Station der arbeitsmarktpolitischen Bildungs- und Beschäftigungsszene erneut ihre Vita wiedergeben müssen (Schügl 2010).

Dieses Fallmanagement erinnert auf perfide Weise an die minutiösen Aufzeichnungen, die Michel Foucault (1977) im Band „Überwachen und Strafen“ als zentrale Regulierungstechnik der industrialisierten Gesellschaft identifiziert: Pädagogik und Klinik, Psychologie und Psychiatrie erfinden den „Fall“ und seine statistische Analyse. Die zu Überwachenden sind dabei jederzeit potenziell sichtbar, wissen aber nicht, ob sie gerade gesehen werden.

Bezieht man das auf unsere Befragten, muss man feststellen, dass sie häufig die erfahrene Diagnostik selbst nicht bezeichnen können und den Ergebnisverbleib sowie eventuelle Konsequenzen nur ahnen. Zugleich setzen die angemessene Weiterbildung und Beschäftigung die Diagnose des aktuellen Lernstandes voraus, um daraus eine individuelle Förderung abzuleiten. Es geht also auch hier zunächst um *partizipative diagnostische Situationen*, um Teilhabe an den Daten, den Ergebnissen, um Mitspracherechte bei den Konsequenzen. Darauf weist bereits die Theorie zur Förderdiagnostik hin (Dluzak 2009; Grotluschen/Bonna 2008; OECD/CERI 2008).

3. Chancen und Grenzen in einer diagnostischen Face-to-Face-Situation mit Beschäftigten im zweiten Arbeitsmarkt

Kompetenzdiagnostik im Level One ist ohne gelegentliche Wort-Diktate kaum möglich. Das erfordert eine Face-to-Face-Situation, in der ein/e Interviewer/in jeweils einer zu diagnostizierenden Person gegenüber sitzt. Die Skalierung der Aufgaben dauert fast eine Stunde, da zur externen Validierung auch die *Hamburger Schreibprobe* (HSP) sowie Aufgaben aus dem *Deutsch-Test für Zuwanderer* (dtz) durchgeführt wurden. Diese Stunde ist ein sehr eigenwilliges Zusammentreffen von Personen, die sich sonst nie begegnen würden. Abgrenzung gegenüber den InterviewerInnen, Mitgefühl mit den InterviewerInnen, hastige Ausflüchte, Unruhe und Konzentrationsmangel, wiederkehrendes Rückfragen nach Bestätigung der vorgeschlagenen Aufgabenantwort und versuchte Flirts, selten auch alkoholisierte oder wenig gepflegter Zustand kennzeichnen die Lage im Interview.

Rund um die diagnostische Situation entstehen dennoch vielfältige Gesprächsangebote seitens der Befragten. Diese beziehen sich auf die eigene (Erwerbs-)Biografie, berufliche Visionen und Perspektiven, Interesse an der Intention des diagnostischen Interviews sowie an den Ergebnissen. Da diese Klientel üblicherweise in der Erwachsenenbildungsforschung eher ausgeklammert bleibt, bietet es sich an, diese Angebote aufzunehmen.

Mit drei InterviewpartnerInnen wurden im Rahmen der „Akzeptanzstudie im Hinblick auf eine erwachsenengerechte Diagnostik“⁵ und einer Dissertation (Nienkemper in Vorbereitung) bereits Folgeinterviews durchgeführt. Eine kriterienorientierte Rückmeldung der Ergebnisse erfolgt im Sommer 2010. Anhand von Codes, die den InterviewpartnerInnen ausgehändigt wurden, können die Befragten ihre Ergebnisse in Form eines anonymen Feedbacks erhalten.

4. Unterdrückung des natürlichen Hilfe-Instinkts zu Gunsten der Objektivität

Nicht nur in Hamburg und Berlin, auch beim Erhebungsinstitut TNS Infratest Sozialforschung wurde ein Pretest durchgeführt. Hier wurden bei einer repräsentativen Bevölkerungsstichprobe 513 Interviews durch 100 InterviewerInnen geführt. Sowohl für die Aufgabenstellungen als auch für die Auswertung (Kodierung) gab es standardisierte InterviewerInnen-Anweisungen. Deshalb mussten die Interviewfragen – im Sinne der Objektivität – wortwörtlich gestellt bzw. abgelesen werden. Die Rückmeldungen der TNS-Infratest-InterviewerInnen decken sich mit den hamburgischen Erfahrungen (Bilger/Rosenblatt 2010):

- „Man musste den natürlichen Hilfe-Instinkt überwinden.“
- „Sich zurückhalten, den Zielpersonen nicht die Aufgabe zu erklären.“
- „Schwer: Nicht helfen dürfen...“
- „Eher schwierig war, sich zurückhalten, wenn die Zielperson Verständnisprobleme hatte.“
- „Es ist schwierig, bei Nachfragen der Probanden ihnen nicht zu helfen.“
- „Das Abwarten: Sich zurückhalten, der Zielperson keine Hilfestellung zu geben.“
- „Bei Nachfragen der Probanden, diese in ihren Antworten nicht zu beeinflussen.“
- „Zielpersonen wollten oft Erklärungen, die ich ja nicht geben durfte.“
- „Zielpersonen haben teilweise ... nachgefragt ..., da musste man standhaft bleiben (d. h. nichts erklären).“
- „Geduldig zu sein, wenn jemand lange überlegt.“
- „Man muss sich natürlich auch etwas zurückhalten.“
- „Es war schwierig, nicht einzugreifen.“

Es fällt enorm schwer, im Interview nicht zu helfen. Eine Person scheitern zu lassen, zumal dann, wenn sie sich der Hilfe der Interviewer/in zu versichern versucht, ist offenbar besonders den PädagogInnen unangenehm. Vielleicht ist es auch kontraproduktiv für befragungsgeübte InterviewerInnen, die sonst gewohnt sind, eindeutig verständliche Fragen zu stellen, die jede/r beantworten kann. Natürlich fördern die Interviews auch Frustrationen zutage, insbesondere dann, wenn die Befragten sich als scheiternd erleben. Gelegentlich haben die Befragten beim Beschäftigungsträger auch geschimpft: „Wer denkt sich so etwas aus!“.

Die Situation bessert sich, wenn leichte Aufgaben am Anfang stehen und der Ablauf den Befragten nach und nach klarer wird.⁶

5. Was an Teilhabe übrig bleibt: Kriterienorientierte Rückmeldung der Personenfähigkeiten anhand von Alpha-Levels und dahinter liegenden Kann-Beschreibungen

In der Bildungsforschung wird oft mit einer kriterienorientierten Kompetenzdiagnostik gearbeitet. Kompetenzen werden nicht (allein) mittels eines quantitativen Testwertes beschrieben. Entscheidend ist, über welche spezifischen Kompetenzen diagnostizierte Personen – in unserem Fall Beschäftigte bei Hamburger Beschäftigungsträgern – genau

verfügen (vgl. Klieme/Maag-Merki/Hartig 2007, S. 12). Für eine individuelle und prozessbegleitende Diagnostik ist es wichtig, solche spezifischen Kompetenzen zu ermitteln, um eine individuelle Förderung und Anpassung der Lernschritte zu ermöglichen.

Empirisch können Itemschwierigkeiten und Personenfähigkeiten nach der Item Response Theory (IRT) untersucht werden (Rost 2004; Moosbrugger 2007). Unsere Daten wurden mit Hilfe eines solchen probabilistischen Verfahrens nach dem so genannten Partial Credit Modell und dem dichotomen Rasch-Modell ausgewertet. Grob vereinfacht bedeutet das, dass aus vielen getesteten Aufgaben und vielen Befragten in einem logistischen Näherungsverfahren die Lösungswahrscheinlichkeit der Aufgaben berechnet wird. Als Ergebnis lassen sich pro Aufgabenteil (Item) relative Schwierigkeitswerte berechnen, die einer linearen Skala (Logit-Skala) abgetragen werden. Dabei liegen schwierige Aufgabenteile oben, leichte Items befinden sich im unteren Bereich der Skala (s. Abbildung 2). Insgesamt gab es drei Aufgabentypen:

- *Skalierungsaufgaben* aus anderen Tests, z. B. dem *Deutsch-Test für Zuwanderer* und der *Hamburger Schreibprobe*. Sie dienen dazu, die Schwierigkeit der leo.-Aufgaben im Verhältnis zu diesen Tests zu klären (Externe Validität). Im Hauptlauf wurden sie entfernt.
- *leo.-Filter-Aufgaben*, die eigens für die Bevölkerungsdiagnostik entwickelt wurden. Sie filtern im Hauptlauf alle sicheren LeserInnen und SchreiberInnen heraus, die als literalisiert gelten können und nicht weiter auf ihre genaueren Kompetenzen im untersten Kompetenzniveau, dem Level One, beforscht werden.
- *leo.-Alpha-Aufgaben*, die teilweise aus dem förderdiagnostischen Projekt *lea.-Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften*⁷ übernommen wurden (drei Aufgaben). Ein weiterer Teil wurde eigens entwickelt (neun Aufgaben).

Sowohl hinter jedem leo.-Filter-Item als auch hinter jedem leo.-Alpha-Item verbirgt sich mindestens eine Kann-Beschreibung. Mit diesen Kann-Beschreibungen können Aussagen über die jeweilige Lese- und/oder Schreibkompetenz getroffen werden (kriterienorientierte Diagnostik). Das Beispiel-Item in Abbildung 1 enthält sowohl Kann-Beschreibungen für die Lese- als auch für die Schreibkompetenz:⁸

Lesen: Kann eine Handschrift lexikalisch lesen
 Kann Worte nach Vorlage auffinden
 Schreiben: Kann unbekannte Worte abschreiben



Abbildung 1: Beispiel-Item in Analogie zum leo.-Item Nr. 19 aus der Aufgabe „Fernweh“

„Lexikalisches Lesen“ bedeutet, dass das Wort als Wortbild im Gedächtnis eingetragen ist. Es wird dann nicht mehr Buchstabe für Buchstabe analysiert und syntheti-

siert, sondern als Ganzes abgerufen. Das lässt sich in der Breite schwer testen, weil es eigentlich der genauen Interviewerbeobachtung bedarf, um zu erkennen, ob jemand erst Buchstaben formt und dann das Wort erkennt. Der Hauptindikator bei vergleichbarer schulischer Diagnostik ist die *Dauer* des Lesens. Bei Bevölkerungstests würde man die Textmenge erhöhen, um daraus die Lesegeschwindigkeit abzuleiten und dann auf das Vorliegen von Gedächtniseinträgen zu schließen. Das ist in der leo. – Level-One Studie nicht möglich, weil erstens lange Texte ungeübte LeserInnen zur Lesevermeidung einladen und zweitens die Testdauer zu strapaziös werden würde. Darum wurde lexikalisches Lesen operationalisiert, indem die Typografie einiger Worte und Sätze variiert wurde: Handschriften oder umgestellte Buchstaben werden bei lexikalischer Lesefähigkeit als Wortbild erkannt. Konstruierend Lesende scheitern daran eher oder kommen zu fehlerhaften Ergebnissen. Ihnen wird als „Ehrenrettung“ aber implizit angeboten, die schlechte Handschrift oder die durcheinander geratene Buchstabenstruktur für ihr Scheitern verantwortlich zu machen.

Die Lösungswahrscheinlichkeiten sind durch die 173 Hamburger Interviews und die 150 Berliner Interviews nunmehr berechnet worden. Deutlich wird, dass die leo.-Filter-Items etwa dem Alpha-Level sechs bzw. der IALS-Level eins (Level One) entsprechen. Sie liegen im Bereich des GER A2, teilweise etwas höher. Die leo.-Alpha-Items sind einfacher, sprich, sie liegen tatsächlich innerhalb des Level One, für den in Deutschland bisher keine Items zur Verfügung standen.



Abbildung 2: Schwierigkeiten (Skalierung) im Vergleich zu GER/dtz B1 und IALS Level One

In Abbildung 2 wird dieses Ergebnis anhand des Hamburger Datensatzes ($n=173$)⁹ noch einmal veranschaulicht. Diese zeigt, wie sich die Schwierigkeiten von 76 Items auf einer Skala von sechs Standardabweichungen um den Mittelwert Null verteilen. Jedes Kreuz entspricht 0,4 Fällen bzw. Personen, deren Fähigkeiten ebenfalls durch die Logit-Skala dargestellt werden. Der Grafik ist die Wahrscheinlichkeit (50 Prozent) für das Lösen bestimmter Items in Abhängigkeit von Personenfähigkeiten zu entnehmen.

Interpretationsbeispiel

Mit einer Wahrscheinlichkeit von 50 Prozent lösen Personen mit der literalen Fähigkeit von -1 das Item Nr. 19 aus der Aufgabe „Fernweh“. Da es sich um ein hierarchisches Modell handelt, können Personen mit dieser Fähigkeit auch jedes Item unterhalb dieser Itemschwierigkeit lösen. Die Lösungswahrscheinlichkeit steigt entsprechend. Umgekehrt nimmt die Wahrscheinlichkeit, ein Item oberhalb dieser Schwierigkeit lösen zu können, ab. Personen mit der literalen Fähigkeit von -1 können demzufolge mit einer Wahrscheinlichkeit von 50 Prozent eine Handschrift lexikalisch lesen, Worte nach Vorlage auffinden und diese abschreiben.

Theoretisch wurden die Kann-Beschreibungen in so genannte Alpha-Levels eingeteilt (Dluzak et al. 2009; <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/>). Mit der Item Response Theory können diese empirisch bestätigt bzw. neu eingeteilt werden.

Die AnleiterInnen der Beschäftigungsträger haben bereits ein kriterienorientiertes Feedback über die literalen Kompetenzen ihrer Beschäftigten erhalten. Dies erfolgte in Form von Durchschnittswerten der literalen Kompetenzen in den unterschiedlichen Betriebsstätten. Die Einschätzungen der AnleiterInnen bezüglich der Beschäftigten in den einzelnen Betriebsstätten haben sich bestätigt. Neu und gleichzeitig aufschlussreich waren für sie die gezielten inhaltlichen Beschreibungen der Lese- und Schreibkompetenzen. Waren die AnleiterInnen zuvor noch überzeugt davon, dass die Teilnehmenden nicht an einer Rückmeldung interessiert seien und keinen Nutzen daraus ziehen können, folgte nach der Ergebnispräsentation eine mehrheitliche Zustimmung für die Notwendigkeit einer individuellen Rückmeldung für die Teilnehmenden selbst, im Sinne eines förderdiagnostischen partizipativen Feedbacks. Diese Rückmeldung befindet sich derzeit, unter organisatorischer Unterstützung durch die AnleiterInnen, in der Vorbereitung.

Anmerkungen

- 1 Das diesem Aufsatz zugrunde liegende Vorhaben wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen W135900 (leo. – Level-One Studie) gefördert.
- 2 Wir gehen hier nicht auf die Definition von Literalität und die so genannten *Alpha-Levels* ein, da diese bereits an anderer Stelle publiziert sind (s. HBV 1/2010). Im Vordergrund stehen hier die Erfahrungen und Ergebnisse der Item-Skalierung, die dem Hauptlauf der Studie leo. – Level-One dient.

- 3 Eine parallele Teilstudie fand in Berlin mit gut 150 Interviews statt. Dort erklärte sich ein Oberstufenzentrum zur Mitwirkung bereit. Die Durchführung koordinierte das Team von Prof. Dr. Dr. Dr. h.c. Rainer Lehmann (Dr. Doreen Holtsch und Ulrike Fickler-Stang).
- 4 Die Interviews fanden während der Arbeitszeiten (in der Regel von 7:00 bis 16:00 Uhr) der beim Träger Beschäftigten statt.
- 5 Die Akzeptanzstudie ist ein Projekt im BMBF-Förderschwerpunkt „Forschung und Entwicklung in der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ (<http://www.epb.uni-hamburg.de/de/node/2750>).
- 6 Während der Skalierungs-Pretest-Phase wurde das Fragenheft, unseren Beobachtungen und Erfahrungen entsprechend, überarbeitet.
- 7 <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/>
- 8 Die Aufgaben bleiben zunächst unter Verschluss, sofern sie als Add-On-Modul der Adult Education Survey (2010) Verwendung finden. Die Skalierungsaufgaben und einige aus dem Hauptlauf entfernte Aufgaben stehen auf Anfrage zur Verfügung. Fiktive, aber baugleiche Beispielaufgaben (z. B. Abbildung 1) sind ebenfalls verfügbar.
- 9 Der Anteil der Befragten, die nicht Deutsch als Erstsprache erlernt haben, liegt bei rund 20 Prozent.

Literatur

- Bilger, F./Rosenblatt, B. v. (2010): leo-Level One Studie: Bundesweite Studie zur Literalität bei Erwachsenen. Test der Verfahren: Bericht zu den Ergebnissen der bundesweiten Testerhebung. München: TNS Infratest Sozialforschung
- Dluzak, C./Heinemann, M. B. Grotlüschen, A. (2009): Mehr untere Sprossen für die Leiter. Vorschlag für neue „Alpha-Levels“. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, S. 34–36
- Foucault, M. (1977): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a. M.
- Grotlüschen, A./Bonna, F. (2008): Teaching, Learning and Assessment for Adults – Improving Foundation Skills. German-Language Literature Review. Hrsg. von OECD/CERI. Online verfügbar unter www.oecd.org/dataoecd/28/30/40046802.pdf, zuletzt aktualisiert am 07.02.2008, zuletzt geprüft am 26.03.2009
- Grotlüschen, A./Brauchle, B. (2006): Lernkompetenz oder Learning Literacy? Kommunikation, Lernen und E-Learning als widersprüchliche Anforderungen an bildungsferne Gruppen. Münster
- Jahoda, M./Lazarsfeld, P. F./Zeisel, H. (1933/1975): Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit. Mit einem Anhang zur Geschichte der Soziographie. Frankfurt a.M.
- Klieme, E./Maag-Merki, K./Hartig, J. (2007): Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In: Hartig, J./Klieme, E. (Hrsg.): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Bonn, Berlin, S. 1-15
- Moosbrugger, H. (2007): Item-Response-Theorie (IRT). In: Moosbrugger, H./Kelava, A. (Hrsg.): Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. Berlin, Heidelberg, S. 215-259
- OECD/CERI (2008): Teaching, Learning and Assessment for Adults. Improving Foundation Skills. Unter Mitarbeit von Janet Looney. Paris
- Rost, J. (2004): Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion. Bern, Göttingen, Toronto u. a.
- Schügl, St. (2010): Feststellung von Kompetenzen Erwachsener in außerbetrieblichen Kontexten. Zusammenfassung der Ergebnisse. Online verfügbar unter: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/>, zuletzt geprüft am 05.05.2010
- Wolff, J./Hohmeyer, K. (2008): Für ein paar Euro mehr. Wirkungen von Ein-Euro-Jobs. Online verfügbar unter: www.iab.de/194/section.aspx/Publikation/k080211n01, zuletzt geprüft am 05.05.2010

Dialekt und Alphabetisierung

Wie regionale Besonderheiten zu exkludierenden Momenten werden

Carina Popp, Sabine Schmidt-Lauff

Zusammenfassung

Der Einfluss dialektaler Besonderheiten des gesprochenen Worts auf das Erlernen der Schriftsprache/Standardsprache ist für die Erwachsenenbildung erst in einigen spezifischen Ansätzen (vgl. Löffler 2000a; 2000b; ALFA-Forum 2003) untersucht und bearbeitet. Insgesamt zeigt sich eine relativ unerforschte Gesamtlage, die sich auch durch das große Forschungsprogramm Alfabund des BMBF nicht verändert hat.

Traditionell hat der Bereich der Inklusion – Exklusion für die Erwachsenenbildung immer dort Bedeutung, wo es um spezifische Zielgruppen oder zugewiesene bzw. entzogene Sozialräume geht, in denen (Weiter-)Bildung eine relevante Funktion erhält. Der Dialekt als regionale Umgangssprache ist Kennzeichen dieser Sozialräume auf individueller Ebene und wird von uns zugleich als Ausdruck des beziehungsbezogenen gesellschaftlichen Moments von Inklusion interpretiert. Als regionale Besonderheit wird er zu einem exkludierenden Merkmal, wo die individuellen Varianten einer Sprache, die Sprechregister, nicht in dem Maße vorhanden sind, wie es die „gesellschaftliche Bedingtheit“ (Hubertus 2009) erfordert.

1. Einleitung

In der Regel werden für die Erwachsenenbildung regionale Besonderheiten unter dem Aspekt der demografischen Bevölkerungsentwicklung und daraus resultierender Bildungsversorgung, Trägerlandschaft und Zielgruppen diskutiert. In einem regionalen Teilprojektzusammenhang E.DI-regional¹ sind wir über interviewgestützte Teilerhebungen zu Besonderheiten in Berlin und Sachsen für den Bereich der Alphabetisierung auf einen sehr spezifischen regionalen Aspekt gestoßen: dialektale Einflüsse auf den Schriftspracherwerb. Über den Zusammenhang der mündlichen Sprech- bzw. Sprachvarietätenvielfalt² zum geschriebenen Wort und zum Erlernen der Schriftsprache, finden sich insbesondere in der Soziolinguistik und der Dialektologie

Hinweise: Es geht um das „Verhältnis von Sprache und Sprecher, das von der Biographie des Sprechers und der Situation (Thema, Kommunikationspartner, Ort etc.) abhängig ist“ (Löffler 2002, S. 46). Dabei betrachtet die Soziolinguistik die soziale Zugehörigkeit des Sprechers und die Dialektologie die örtliche bzw. seine geographische (vgl. ebd. 2002). Bisher wurden beide Richtungen für den Schriftspracherwerb – bis auf wenige Ausnahmen (vgl. Risel 2003) – allein auf Kindheit und Jugend bezogen, so dass z. B. die Dauer der Verwendung des (dialektalen) Sprachgebrauchs für das Erwachsenenalter im sich verfestigenden Einfluss (Exklusionsprozess) unberücksichtigt bleibt. Da sich zusätzlich die Situationsskala ‚öffentlich-privat‘ (vgl. Besch 1983 zitiert nach Löffler 2002) im Erwachsenenalter erhöht, steigen auch die wahrgenommenen Ausgrenzungsmomente.

Zur subjektiven wie auch intersubjektiven Bewertung von gesprochener Sprache haben Peine/Schönfeld (1981) in einer Studie mit Ost-Berliner Studierenden gezeigt, dass z. B. die sächsische Mundart (besonders aus dem Leipziger Raum) selbst in ost-deutschen Regionen als sehr unsympathisch bewertet wird.³ Da in der E.DI-regional Studie aus den Interviewzusammenhängen genau diese beiden Regionen die untersuchten waren, lässt sich auf ähnliche Bewertungen über das Gesprochene – allerdings aus der Studie bislang nur in der Selbstausslegung – schließen. Immer wieder haben sich Differenzen im subjektiven Erleben bzw. Auslegen des eigenen Dialekts zwischen zurückhaltend-verschämter Selbstkundgabe (aufscheinend eher in sächsischen Interviewsituationen) und selbstbewusster Selbstverständlichkeit (aufscheinend eher in Berliner Interviewsituationen) wahrnehmen lassen. Der Dialekt als regionale Umgangssprache kennzeichnet spezifische Sozialräume und stellt über den individuellen Ausdruck Inklusion her. Zugleich wird er dort exkludierendes Merkmal, wo die individuellen Varianten einer Sprache, die Sprechregister, nicht in dem Maße vorhanden sind, wie es sozial und gesellschaftlich erforderlich wäre. Die „Variationskompetenz“ (Löffler 2003, S.13), d. h. die Fähigkeit, die eigene Sprache verschiedenen Situationen z. B. innerhalb unterschiedlicher Sozialräume anzupassen, fehlt. Die Betroffenen selbst erleben dies unterschiedlich stark zwischen situativem Unvermögen bis hin zu einem persönlich defizitären Selbstbild (Tröster 2010).

Zusätzlich behindert der mundartliche Sprachgebrauch im Erlernen der Schriftsprache z. B. die grammatische Korrektur oder die Überprüfung der Verschriftung lautgetreuer Worte (vgl. Börner 2003): aufgrund von Ausspracheproblemen, von grammatikalischen Fehlern beim Sprechen (im Sächsischen wird z. B. das Perfektpartizip bei unregelmäßigen Verben über -en gebildet: „Er hat den Fernseher eingeschalten“) oder speziellen Problemen durch dialektale Einflüsse (p für b; o für u usw.). Löffler geht davon aus, dass die Grundlage für die Verschriftung die gesprochene Sprache bildet – „und zwar nicht in der standardnahen Form, wie sie für den Schriftspracherwerb hilfreich wäre, sondern so, wie sie individuell gesprochen wird“ (Löffler 2003, 14).

Biographisch angelegte Sprach- oder Sprechmuster, die sich in der Aussprache, der „Verschleifung im Sprechrhythmus“ oder in „Lautunterscheidungsproblemen“ (Naumann 2003, S. 10), auf der morpho-syntaktischen Ebene und im Wortschatz widerspiegeln, beinhalten eine individuelle Logik. Familiäre wie auch regional umgangs-

sprachliche Muster gelten durch die Dialekt-Nutzung im Erwachsenenalter als relativ dauerhaft verankert, so dass sie „nachhaltige Schwierigkeiten“ (Löffler 2003, S. 13) bei der Lautdifferenzierung verursachen (vgl. auch Risel 2003). Wie zu Beginn eines jeden Schriftspracherwerbs gehört die Verwechslung ähnlich klingender Laute zur ‚normalen‘ Entwicklung, bis das orthografische Regelwissen ausreichend vorhanden ist. Entsprechend läuft später das „automatisierte Schreiben“ denn auch ohne „ständigen Bezug zur Lautsprache“⁴ (Andresen 1983, zitiert nach: Löffler 2002, S. 50).

2. Dialektale Einflüsse im Schriftspracherwerb von Erwachsenen

Löffler unterscheidet zwischen „Nur-Dialektsprechern“ und „Auch-Dialektsprechern“⁵ (Löffler 2003, S. 13): Eine stark Dialekt-gefärbte Sprache, durch Leben in ein und derselben Dialekt-Gemeinschaft, und ein nicht erworbenes standardnahes Sprechregister können sich im Laufe eines Lebens beim Individuum zum „Nur-Dialektsprechen“ oder zum Sprechen mit enormen dialektalen Einfärbungen im Sinne von überörtlichen Varianten des Ortsdialektes manifestieren (ebd. 2003, S. 13). Dass dies in der Alphabetisierungsarbeit mit Erwachsenen aufgrund der Dauerhaftigkeit des Dialektsprechens (mit Zunahme des Lebensalters) besonders relevant ist, bestätigen im Rahmen des „Netzwerkes Alphabetisierung“ in Chemnitz Kursleitende. So berichtete eine Kursleiterin, dass bei Vorleseübungen im Dialekt vorgelesen wird. Grund dafür ist, dass das Verbalisieren der Einheitssprache (Vorlesen im Hochdeutsch bzw. Standardsprache) bei nicht vorhandenem standardnaheem Sprechregister zwar ein Erkennen von Wörtern beinhalten kann, es aber bei der *Verlautung* zu sprachlichen Ungenauigkeiten kommt (Ammon 1972, S. 135). Ebenso verhält es sich bei der *Verschriftung* des Gehörten: Besonders beim „freien Schreiben“ kommt es häufig zu Fehlern, da, ähnlich wie im Fremdsprachenlernen, der Dialekt zunächst in die „Einheitssprache übersetzt“ werden muss (ebd. 1972, S. 132). Zum einen ist die Standardlautung im Deutschen schriftnah kodifiziert (vgl. Besch 1983 zitiert nach Löffler 2002). Zum anderen setzt das Schreiben sowohl „ein aktives Beherrschen der Sprache“ (Ammon 1972 S. 32) voraus, als auch ein Sprachbewusstsein, das Löffler auch als „metasprachliche Fähigkeit“ bezeichnet, durch die Sprache bezüglich Struktur und Eigenschaft reflektiert wird (Löffler 2003, 14). Laut Kursleitenden beklagen sich die Teilnehmenden »ja, aber alle sagen das doch so« bzw. »das habe ich aber so gehört«.

Funktionale Analphabeten, welche über Jahre hinweg den Umgang mit Schrift – als Vorbild der standardnahen Variante des Sprechens – vermeiden, können kaum ein differenziertes Sprachbewusstsein ausbilden (Löffler 2002). Die räumliche Einschränkung⁶ (i. S. geringer Mobilität) trägt dazu bei, dass der ortsansässige Dialekt und maximal eine Erweiterung, im Sinne einer überörtlichen Variante, über die (Lebens-)Jahre hinweg als Sprechregister existieren. Selbst (überregionale) Medien (Fernsehen, Radio, CD o. ä.) erweitern die Varianz überraschenderweise so gut wie nicht⁷. Ist das Sprachdifferenzbewusstsein schon in den primären und sekundären Sozialisationsinstanzen vernachlässigt und damit nicht erworben worden, liegt es nahe, dass sich „unzureichende metasprachliche Fähigkeiten auf den Schriftspracherwerb“ auch

für das Erwachsenenalter auswirken (Löffler 2002 und 2003; Wegera 1983 S. 1474). Naumann gibt zu verstehen, dass das „Umschalten-Können (zwischen Sprechregistern) in ein schriftnahes Sprechen (...) ein wichtiges Ziel des Sprachunterrichts“ (ebd. 2003, S. 12) ist. Er geht davon aus, dass „je mehr Ansätze (...) ein Schrifthanfänger schon mitbringt, umso leichter hat er es“ (ebd. 2003, S. 12). Aufgrund der fehlenden unterschiedlichen Sprechregister ist es nur schwer oder gar unmöglich, orthographische und phonologische *Eigenkorrekturen* vorzunehmen. Es kommt zu dialektal beeinflussten Lautverwechslungen, Fehlern bei Kasusunterscheidungen oder einer fehlerhaften Reflexion von Verben, was nicht eigenständig korrigiert werden können (Löffler 2002, S.71).

3. Dialekt als exkludierendes und inkludierendes Moment

Kronauer verwirft in seinen Unterscheidungen von Exklusion und Inklusion das duale Moment bzw. die polare Gegenüberstellung und verweist stattdessen auf ein dichotomes Gegensatzpaar, das sich zwischen Prozess, Ergebnis und Beziehung konstituiert (Kronauer 2010). Er wendet sich gegen die spaltende Vorstellung eines „Innen“ und eines „Außen“, in der es scheinbar immer nur ein Entweder-Oder gibt, was gerade für Literalität bzw. die gesellschaftliche Bedingtheit des funktionalen Analphabetismus bedeutsam wird: „Tatsächlich ist es jedoch nicht die Fähigkeit an sich, sondern der derzeit geführte Diskurs, der Literalität als Indiz für In- bzw. Exklusion betrachtet“ (Hussain 2010, 186). Das Erlernen der Lese- und Schreibkompetenz verweist auf die Fähigkeit, „Texte zu dekodieren“, wobei der „dominante Diskurs die ‚richtige‘ Version der Interpretation“ bestimmt (ebd. 2010, 191). Womit ein besonderer Bezug zur *Bewertung* der Sprechsprache hergestellt wäre (vgl. Löffler 2002).

Der Gebrauch von Dialekt und eine darin angelegte relative Dauerhaftigkeit kann als Stabilisierung der eigenen Identität ausgelegt werden, denn „Sprache ermöglicht die Konstruktion der Welt und der eigenen Identität in dieser Welt“ (Döbert 2007, S. 9). Über Sprache werden durch Sozialisationsprozesse Werte und Normen vermittelt – Exklusion bzw. Inklusion kennzeichnen als Ergebnis wie auch Prozess darin angelegte Ausgrenzungsmechanismen (vgl. Epping 2010; Kronauer 2010). Ammon geht sogar soweit zu sagen, dass an der Sprache bzw. am Sprechen „die kognitiven und affektiven Schemata, die den Charakter der Sprachträger konstituieren“ haften (Ammon 1972, S. 19). Laut seinen frühen Studien sind Hochsprache und Dialekt zu schichtenspezifischen Sozialsymboliken geworden, an denen die Schichten selbst und die ihr „zugehörigen Individuen ihre Identität finden“ aber auch binden (ebd. 1972, S. 37).

Strukturen (auch der Sprache i.S. von Dialekt) und soziale Rahmungen werden genutzt, um inkludierende oder auch exkludierende Momente zu schaffen. Interessant ist, wie über die gesprochene (Dialekt-)Sprache ein Wechselwirkungsverhältnis zwischen der Selbst-Konstruktion und Selbst-Bestätigung als funktionale(r) Analphabet/-in, den sozialen Rahmungen und der gesellschaftlichen Behandlung von Differenzen (z. B. Hochdeutsch als Standardsprache und „Bildungssprache“) entsteht. Die Nicht-Beherrschung der Standardsprache stellt für den Erwerb der Schriftsprache in

literalen Gesellschaften einen ambivalenten Einfluss zwischen Exklusion *und* Inklusion dar. Der Gebrauch der Umgangssprache oder des Dialekts bedeutet eine relationale Ausgrenzung im gleichzeitigen Dazu-Gehören und Nicht-Dazu-Gehören, in sich zugleich ab- bzw. ein- und ausgrenzen (bewusst, wie unbewusst; vgl. Löffler 2002). In der Soziolinguistik gibt es die Auffassung, dass Sprache auf die mit der sozialen Hierarchie innerhalb einer Gesellschaft verbundenen sozialen Wertstufen reagiert. *Soziolektale Merkmale* enthalten dabei ein soziales Werturteil oder ein Prestige- bzw. Stigma-Element⁸ (Ammon 1983; Löffler 2005).

Der Dialekt im Sprachgebrauch verweist die Alphabetisierungsarbeit mit Erwachsenen noch einmal anders auf ihren Begriff der funktionalen Literalität als Diskrepanz zwischen individuellen Kompetenzen und gesellschaftlich bestimmten (Mindest-) oder Standardanforderungen. Funktionale Literalität oder folgend plurale Literalitäten bestehen nicht als Konstrukte, sondern als ständige (individuelle wie gesellschaftliche) Konstruktion. Dialektale Einflüsse als partielle Exklusionsmomente unter anderen, sind darin für die Erwachsenenbildung bisher noch viel zu wenig betrachtet worden (vgl. Börner 2003) und u. E. sowohl noch subjekt- als auch biographiebezogen aufzuarbeiten. Das daraus resultierende Wissen kann auch die Professionalisierung der Alphabetisierungsarbeit noch einmal anders sensibilisieren und neue didaktische Arrangements anregen (vgl. Löffler 2002 und 2010). Lernformen z. B. „biographischer Selbstaufklärung“, wie sie schon in der geschlechtergerechten Bildungsdebatte eingeführt worden sind (Gieseke 2001), können einen verbindenden (z. B. dialektal sensiblen) Kommunikationsraum schaffen. Das fördert die Akzeptanz oder Versöhnung mit der eigenen ‚regional besonderen‘ Biographie (die sich über dialektale Einflüsse hinaus im Projekt auch in zeitspezifischen Erfahrungsmomenten (Wendezeit) gezeigt hat). Der Gewinn von Selbstakzeptanz wird möglich, indem die Ausdifferenzierung der Sprachvarianz durch die Standardsprache nicht als etwas Fremdes oder Destabilisierendes der eigenen Identität erlebt wird.

4. Fazit

Wo Exklusion als Prozess des Abbruchs von Wechselseitigkeiten, als soziale Isolation und Substanzverlust verstanden wird (Kronauer 2010), bedeutet Alphabetisierungsarbeit eine neue Form „eingreifender Bildung“ (Gieseke 2001). Funktionaler Analphabetismus ist dabei nicht Ausdruck eines individuellen Defizits, sondern gesellschaftlicher Spiegel literaler Ansprüche und Praxen. Deshalb greift hier Kronauers Inklusionsbegriff, der Inklusion als „perspektivisch von den Einzelnen in ihrem Verhältnis zur Gesellschaft“ versteht und als zentrale Kategorie einer Gegenwartsanalyse (Kronauer 2010, S. 17). Es geht um die Wechselseitigkeit innerhalb der Inklusionsprozesse, in denen „Teilhabe seine wesentlichen Bestimmungen“ ausmacht und um die „demokratische Qualität einer Gesellschaft“ (ebd. 2010, 17). Eine Perspektive, die ihre Nähe zu Bildungsprozessen hat, weil Rahmenbedingungen als Voraussetzungen für selbstbestimmtes Handeln angenommen und gestaltet werden. Im Sinne der biographischen Ermöglichung von Teilhabe geht es um Voraussetzungen, in denen sich das Subjekt soziale Räume anzueignen vermag. Dies ist an regionale und biografische

Besonderheiten gebunden, wie sie durch zeitüberdauernde Lebenserfahrungen z. B. im Dialekt vorhanden sind.

Anmerkungen

1. Unterstudie (2009-2010) zum Teilprojekt „Akzeptanzstudie in Hinblick auf eine erwachsenengerechte Diagnostik“ der Universität Hamburg im Projektverbund Alpha-Bund „Verbleibsstudie zur biographischen Entwicklung ehemaliger Teilnehmer/innen an Alphabetisierungskursen“ (gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung und koordiniert durch den DVV).
2. Wir unterscheiden im Folgenden nicht zwischen Sprechen, gesprochener Sprache, Sprechsprache bzw. geschriebener Sprache, Schriftsprache und Standardsprache; vgl. differenzierte Ausarbeitungen dazu z. B. bei Löffler 2002; Naumann 2003).
3. Zum Thema „(Be-)Wertungen von Dialekt“ vgl. bspw. Genuneit 2003; Löffler 2000a; Ammon 1983.
4. Dies ist richtig, außer, es kommt zu Begegnungen mit komplizierten, unbekannten, komplexen Wörtern. Dann greifen auch erfahrene SchreiberInnen wieder zum lautorientierten Schreiben (vgl. Naumann 2003).
5. Als Auch-Dialektsprecher bezeichnet Löffler Menschen welche die Fähigkeit haben, „sich zeitweise vom Dialekt zu entfernen und der Standardsprache anzunähern“ (ebd. 2003, S. 13). Sie besitzen also das Vermögen, Sprache situativ anpassen zu können. Löffler nennt dies Variationskompetenz.
6. In diesem Zusammenhang sei auch darauf hingewiesen, dass für die ländlichen Gebiete eine gewisse zeitliche Stabilität anzunehmen ist, was durch demographische Abwanderungsbewegungen (ohne Zuwanderungen) noch verstärkt wird. Damit ist gemeint, dass der Einfluss von anderen Sprachgemeinschaften auf die Spracheigenheiten in einem Ort über längere Zeit als eher gering einzustufen ist und somit die Sprachgemeinschaft eine hohe Stabilität erfährt. Die *Areallinguistik* beschäftigt sich mit diesem Sachverhalt, im Sinne von Spracharealen, Grenzlinien, Raumstrukturen und Binnengliederung der Sprache (vgl. hierzu bspw. Goossens 1980).
7. Zum Einfluss der Medien auf die gesprochene Sprache im Zusammenhang mit dem Schriftspracherwerb von Kindern vgl. Löffler 2010.
8. In einem von Ammon 1978 durchgeführten Test ergab sich, dass den Dialektsprechern eine sozial niedrigere Stufe zugewiesen wurde, ihnen gar weniger Intelligenz bzw. weniger Leistungsfähigkeit in der Schule attestiert wurde – dies ist sowohl durch Dialektsprecher selbst als auch durch Standardsprache-Sprecher auf diese Weise eingeschätzt worden (Ammon 1983).

Literatur

- Ammon, U. (1972): Dialekt, soziale Ungleichheit und Schule. Weinheim
- Ammon, U. (1983): Soziale Bewertung des Dialektsprechers: Vor- und Nachteile in Schule, Beruf und Gesellschaft. In Ungeheuer, G.; Wiegand, H. E. (Hrsg.). Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Band 1.2 Berlin; New York, S. 1499 – 1509
- Döbert, M. (2007): Ich bin mein in dir gespiegeltes Wort. Essay über Identität, Sprache und Schrift. In: Alfa-Forum, H. 66, S. 8-9
- Epping, R. (2010): Exklusion trotz – oder durch – Weiterbildung? In: Bolder, A. u. a. (Hrsg.): Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener? Wiesbaden, S. 201-214

- Genuneit, J. (2003): „Du tünst ja“, sagte meine Großmutter. Persönliche, historische und literarische Anmerkungen zu Dialekt und Alphabetisierung. In: Alfa-Forum, H. 53, S. 26 - 31
- Gieseke, W. (2001): Zur Demokratisierung des Geschlechterverhältnisses. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen, S. 85-100
- Goossens, J. (1980): Areallinguistik. In: Lexikon der germanistischen Linguistik. Tübingen
- Hubertus, P. (2009): Zum Begriff des funktionalen Analphabetismus: Vorschläge zur Definition (Stand 22.12.2009). Unveröff. Manuskript der AG Zielgruppendefinition des Alpha-bund
- Hussain, S. (2010): Literalität und Inklusion. In: Kronauer, M. (2010): Inklusion und Weiterbildung. Bielefeld, S. 185-210
- Kronauer, M. (2010): Inklusion und Weiterbildung. Bielefeld
- Löffler, C. (2000a): Analphabetismus in Wechselwirkung mit gesprochener Sprache. Zu Sprachentwicklung, Sprachbewusstsein, Variationskompetenz und systematisch fundierter Förderung von Analphabeten. Hochschulschrift: Universität Hannover
- Löffler, C. (2000b): Beobachtungen zum Sprachwissen erwachsener Schreiblerner – Von Henen und Eiern. In: Balzhorn, H.; Giese, H.; Ostburg, C. (Hrsg.): Betrachtungen über Sprachbetrachtungen. Grammatik und Unterricht. Hannover
- Löffler, C. (2002): Wie gehen erwachsene Schreiblerner mit Sprache um? In: Der Deutschunterricht 3, S. 67-74
- Löffler, C. (2003): Welche Bedeutung hat der Dialekt in der Alphabetisierung. In: Alfa-Forum, H. 53, S. 13-16
- Löffler, H. (2005): Germanistische Soziolinguistik. Berlin, S. 114 – 117
- Naumann, C. L. (2003): Von der Sprache zur Schrift. Von der (Sprech-) Sprache zur Schrift(- Sprache). Kleine Anleitung zum Erarbeiten in die Bedeutung der tatsächlich gesprochenen Sprache für den Erwerb der Rechtschreibung. In: Alfa-Forum, H. 53, S. 9-12
- Peine, M./Schönfeld, H. (1981): Sprachliche Differenzierung und ihre Bewertung. In: Hartung, W./Schönfeld, H. (Hrsg.): Kommunikation und Sprachvariation. Berlin, S. 214-258
- Risel, H. (2003): Dialekt als Lernbarriere und Lernchance. In: Alfa-Forum, H. 53, S. 24-25
- Tröster, M. (2010): Unsichtbares sichtbar machen – Analphabetismus und Grundbildung in Deutschland. In: Kronauer, M. (Hrsg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld, S. 211-234
- Wegera, K.-P. (1983): Probleme des Dialektsprechers beim Erwerb der deutschen Standardsprache. In: Ungeheuer, G.; Wiegand, H.E. (Hrsg.). Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Band 1.2 Berlin; New York, S. 147-192

Die Welt im Kurs

Zum Verhältnis von Exklusion und Lernprozessen in der Alphabetisierung

Joachim Ludwig

Zusammenfassung

Schriftsprache gilt als eine zentrale Grundlage für gesellschaftliche Teilhabe. Die meisten Projekte im BMBF-Programm Alphabetisierung arbeiten deshalb an Motivationsstrategien und altersgerechten sowie alltagsadäquaten Vermittlungsstrategien für Schriftsprache, um die Aneignungsprozesse zu unterstützen und so die Partizipationschancen funktionaler Analphabeten zu verbessern. In der hier vorgestellten Untersuchung wurde ein anderer Weg eingeschlagen. Untersucht wurde, wie Alphas-kursteilnehmende bislang bereits gesellschaftliche Teilhabe realisiert haben und warum sie ausgerechnet jetzt beginnen, sich die Schriftsprache neu anzueignen bzw. dies in einer sehr widerständigen Weise tun. Untersucht wurden die Lernbegründungen der Kursteilnehmenden. Dabei gerät gesellschaftliche Teilhabe aus einer anderen Perspektive in den Blick: als Bedingung der Möglichkeit für Lernprozesse.

1. Theoretische Anschlüsse und Fragestellungen

Das Forschungsprojekt SYLBE¹ (Systematisierende Perspektiven auf Lernbarrieren und Lernberatung in Alpha-Kursen) untersuchte das Lernen funktionaler Analphabeten im Kontext von Alpha-Kursen. Gefragt wurde, in welcher Weise Erwachsene den neuerlichen Aneignungsversuch von Schriftsprache begründen bzw. weiterhin von sich weisen, nachdem sie in der Schule diesen Aneignungsprozess abgebrochen hatten.

Zur Bearbeitung dieser Fragestellung nahmen wir auf zweierlei Vorarbeiten Bezug. Erstens war dies die Forschung im Feld der Alphabetisierung. In den dort vorliegenden Arbeiten wurden funktionale Analphabeten überwiegend aus einer biographietheoretischen Perspektive untersucht (Oswald und Müller 1982; Döbert-Nauert 1985; Namgalies 1990; Egloff 1997). Gegenstand der Arbeiten waren die Selbstbilder und Bewältigungsstrategien, aber auch die Lernmotive der funktionalen Analphabe-

ten. In letzter Zeit legten Schneider u. a. (2008) Untersuchungen zur Adressabilität sowie Linde (2008) zum Lernhabitus vor.

Zweitens nahmen wir Bezug auf die pädagogische Lernforschung: auf die Arbeiten von Lave/Wenger (1991) und insbesondere auf empirische Studien in der subjektwissenschaftlichen Theorielinie (Ludwig 2000; Grotlischen 2003; Langemeyer 2005; Schwab 2005; Weis 2005; Grell 2006). Im Mittelpunkt steht dort die Frage, warum und wie Menschen Lernprojekte aufnehmen bzw. verweigern. Bezug genommen wird auf die Holzkampsche Lerntheorie, die Lernen als Realisierung gesellschaftlicher Teilhabe begreift. Individuen erweitern gemäß diesem theoretischen Modell durch Lernen ihre gegebene gesellschaftlich vermittelte Handlungsfähigkeit, indem sie durch Lernhandlungen tiefer in gesellschaftliche Wissens- und Bedeutungsräume eindringen. Lernen wird als derjenige Handlungsmodus verstanden, über den Menschen ihre gesellschaftliche Teilhabe erweitern.

In Anlehnung an den symbolischen Interaktionismus wird Teilhabe bei Holzkamp in einem sehr weiten Sinne als Verfügung über die gesellschaftlich gegebenen Bedeutungs- und Wissensräume verstanden. Das Beherrschen der Schriftsprache ist so gesehen die Verfügung über den gesellschaftlichen Bedeutungsraum Schriftsprache – mit all seinen Möglichkeiten und Formierungen/Beschränkungen. Auf einem gegebenen Stand der Verfügung über gesellschaftlich gegebene Bedeutungen – was gleichzusetzen ist mit einem gegebenen Stand individueller Handlungsfähigkeit – besitzen Individuen also bereits gesellschaftliche Teilhabe. Treten bei diesem Stand individueller Teilhabe Einschränkungen der Handlungsfähigkeit auf – sogenannte Handlungsproblematiken, also z. B. das Unvermögen beim Einkaufen Beschriftungen und Texte lesen zu können –, kann sich unter bestimmten Voraussetzungen aus der Handlungsproblematik heraus eine Lernbegründung entwickeln, die über die Erweiterung des gegebenen Bedeutungsraumes auf die Erweiterung der gegebenen Handlungsfähigkeit/Teilhabe zielt.

Gesellschaftliche Teilhabe wird so gesehen im Projekt SYLBE nicht als pädagogische oder gesellschaftliche Norm verstanden, der gemäß möglichst viele Menschen an der Gesellschaft partizipieren sollen (sicher teilen wir dieses Ziel – es spielt nur als Norm für die theoretische Fundierung des Projekts keine Rolle). Wir verstehen das Handeln der Menschen vielmehr immer schon in Teilhabeprozesse eingebunden (Teilhabe an den gesellschaftlichen Bedeutungsräumen) und Lernen als Versuch, diese Teilhabe zu erweitern. Interessant ist für uns das Mehr oder Weniger an gegebener individueller Teilhabe, der Stand gegebener Handlungsmöglichkeiten und die Frage, ob und wie funktionale Analphabeten diesen Stand lernend erweitern wollen. Damit wird zugleich deutlich, dass wir Lernen nicht als Ergebnis von Reiz-Reaktionszusammenhängen oder als ausschließlich kognitive Operation verstehen, die als Voraussetzung eine gewisse Selbstwirksamkeitsüberzeugung/ein gewisses Selbstbewusstsein benötigt. Gegenüber dieser individualistischen Perspektive auf Lernen verstehen wir Lernen als eine reflektierte Form sozialen Handelns, das als Zusammenspiel von individueller Lage, sozialer Position und gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen auf erweiterte Teilhabe zielt (vgl. Holzkamp 1983, S. 197).

Ob und wie jemand das Lernprojekt „Erlernen der Schriftsprache“ aufgreift, hängt von den Teilhabeerfahrungen seiner (Lern-)Biographie ab und von den situationalen Gegebenheiten in seiner Lebenswelt – einschließlich der Rahmungen, die der Alpha-Kurs setzt. Uns sind im Projekt Kursteilnehmende mit ganz unterschiedlichen Teilhabemodi in den gesellschaftlichen Handlungsfeldern Arbeit, Familie und Soziales begegnet. Teilnehmende, die mitten „im Leben“ standen und ehrgeizige Lernprojekte verfolgten bis hin zu Teilnehmenden, die in einer sehr zurückgenommenen Weise am Kurs teilnahmen und nur auf die Lernanforderung der Bundesagentur für Arbeit reagierten. Die Teilhabeerfahrungen der Teilnehmenden in ihrer Lebenswelt (biographisch und aktuell-situational) sind so gesehen wichtige Voraussetzungen für ihr Lernhandeln im Kurs: Insofern kommt über das Lernhandeln der Teilnehmenden ihre „Welt in den Kurs“.

2. Forschungsdesign

Die Frage nach den Lernbegründungen mit dem Ziel erweiterter Teilhabe/ Handlungsfähigkeit wurde im Rahmen eines qualitativen Forschungsdesigns bearbeitet, weil der Forschungsgegenstand „Lernbegründung“ einen verstehenden Zugang erfordert. Die Datenerhebung erfolgte im Rahmen von 21 problemzentrierten Interviews, die mit Teilnehmenden aus Alphabetisierungskursen geführt wurden. In den Interviews wurde nach biographischen Lernerfahrungen, biographischen Verläufen und den Lehr-/Lernprozessen im aktuellen Alphabetisierungskurs gefragt. Der Feldzugang zu funktionalen Analphabeten ist nicht einfach, weil jede Form von Öffentlichkeit in besonderem Maße von Teilnehmenden und Dozenten gemieden wird. Es gelang aber eine gleichmäßige Verteilung hinsichtlich Alter, Geschlecht und Region herzustellen: Die Altersspanne umfasst 24 bis 71 Jahre, befragt wurden elf Frauen und zehn Männer aus fünf Bundesländern aus städtischen und ländlichen Räumen.

Die Datenauswertung erfolgte auf Basis der Grounded Theory. Als heuristischer Rahmen für die Auswertung wurde die Lerntheorie Klaus Holzkamps und die Anerkennungstheorie Axel Honneths (vgl. zu dieser Verbindung Ludwig 2000, S. 211 ff) an das empirische Material angelegt. Im Verlauf des weiteren Interpretationsprozesses wurde der Exklusionsbegriff von Niklas Luhmann (1995) hinzugezogen. Die Holzkampsche Lerntheorie unterscheidet in den Lernbegründungen einen biographisch-personalen Pol und einen gegenständlich-situationalen Pol. Wir haben deshalb die biographischen Lernerfahrungen – vor allem mit Schriftsprache – mit den aktuellen Lernerfahrungen der Teilnehmenden kontrastiert.

Was ist als Ergebnis dieses qualitativen Verfahrens zu erwarten? Unsere Interpretation zielte auf die Rekonstruktion typischer Begründungsfiguren für das (Wieder-) Erlernen der Schriftsprache. Aus den bisher vorliegenden Untersuchungen (s. o.) wird deutlich, dass sich Lernbegründungsmuster immer als komplexe und oft widersprüchliche Aggregate von Lernbegründungen und Lernwiderständen darstellen. Mit anderen Worten: Lernende wollen einerseits die Schriftsprache erwerben und gleichzeitig wollen sie nicht. Gesucht wurden deshalb typische Bündelungen von Lernbegründungen und Lernwiderständen, wie sie in der Alphabetisierungsarbeit beobachtet

werden können. Die Untersuchung liefert damit einen Beitrag zur Lernforschung, mit dem aufgezeigt wird, wie funktionale Analphabeten lernen. Für Kursleiter sind diese Erkenntnisse über typische Lernbegründungen wichtig, damit sie die Lernproblematiken ihrer Teilnehmenden als „Welt im Kurs“ besser begreifen oder auch verstehen können, warum Teilnehmende nicht lernen können.

3. Forschungsergebnisse

Im Folgenden wird anhand dreier Interviews ein Einblick in die biographischen und aktuellen Begründungsmuster gegeben. Abschließend wird die Typologie dargestellt.

Mit Blick auf ihre biographischen Lernerfahrungen berichten unsere Interviewpartner von dysfunktionalen Familien und negativen Schulerfahrungen:

Beate

„Also sie hätten mir eher geholfen, wenn sie ähm ja, mich mehr einbezogen hätten. Zwar war ich langsamer, aber ick war ja nicht so – ich war nicht äh äh AUFFALLEND äh oder böse oder ick habe keinen Quatsch gemacht, im Gegenteil, ick wurde immer stiller, immer leiser und habe mich immer weiter weg gesetzt und det war dann auch anscheinend angenehm, ja.“ (Z. 134-139)

Rita

„Und meine Mutter war damals Alkoholikerin. Und da habe ich keine Unterstützung erhalten.“ (Z. 260-262)

Stefan

„...die sind dann mit m Lehrstoff mit einmal weggezogen. Und ich hab dann gesagt: Jetzt ist Schluss. Ich will nicht mehr, ich geh nicht mehr zur Schule.“ (Z. 208-214)

In diesen Erzählungen kommt das Gefühl, ignoriert, stehen gelassen und vernachlässigt worden zu sein oder als Problemkind zu gelten, zum Ausdruck. Diese primären Erfahrungen als Kind wurden im Projekt als spezifische Qualität von Teilhabeerfahrung im Vergesellschaftungsprozess interpretiert. Die drei zentralen Reproduktions- und Bewährungsfelder, die in der Sozialphilosophie und den Sozialwissenschaften seit Hegel (im Kontext der Ausbildung von Sittlichkeit) reflektiert werden, sind die Familie, das Gemeinwesen und der Beruf (z. B. bei Honneth, Oevermann, bei Bourdieu abweichend als Kapitalarten geordnet). In diesen Feldern bzw. über die Ansammlung von Kapitalien verlaufen die Vergesellschaftungsprozesse als Anschluss bzw. Ausschluss des Menschen an die vorhandenen gesellschaftlichen Routinen, Sinn-, Wissens- und Bedeutungshorizonte, an die kulturellen und materiellen Leistungen dieser Gesellschaft.

Ein Großteil der Interviewten erfährt als Kind in dem zentralen Vergesellschaftungsfeld „Familie“ nicht die üblichen Routinen, Wissens- und Bedeutungshorizonte, die üblichen sozialen Haltungen als Einstieg und Ausgangspunkt für gesellschaftliche Teilhabe in anderen zentralen Vergesellschaftungsfeldern (z. B. dem Feld Schule/

Beruf). Sie empfinden sich in der Familie bereits überflüssig und werden nicht oder zu wenig in solche Funktions- und Vergesellschaftungsprozesse einbezogen, die auf Schule vorbereiten. Die dysfunktionale Familie wirkt sich auf die Vergesellschaftungsprozesse im Feld Schule/Beruf negativ aus. Honneth (1992) bindet in seiner Ankerkennungstheorie die für die Gesellschaft erbrachten Funktionen an Anerkennung. In unseren Fällen bedeutet dies: Weil die Kinder aus dysfunktionalen Familien den in der Schule gestellten Leistungsnormen nicht entsprachen, wirkte sich das negativ auf ihre Anerkennung in der Schule aus. Sie erleben so eine Spirale reduzierter Anerkennung, die ihnen den Zugang zu gesellschaftlicher Teilhabe erschwert bzw. verwehrt und so die geschilderten Exklusionserfahrungen evoziert (vgl. Kronauer 2010, S. 45).

Exklusion ist nach Luhmann (1995) definiert als außerhalb des gesellschaftlichen Funktionszusammenhangs stehend. Die Betroffenen erleben sich „wie Luft“, von ihnen wird kein Leistungsbeitrag mehr erwartet, und sie geben ihrerseits der Umwelt kein glaubwürdiges Leistungsversprechen mehr ab. Ihre Existenz wird auf reine Körperlichkeit reduziert. Solche Exklusionserfahrungen umfassen in ausdifferenzierten modernen Gesellschaften nicht alle Handlungsfelder oder Subsysteme. Die Individuen erfahren also Exklusions- und Inklusionsprozesse ganz unterschiedlich in den verschiedenen Subsystemen, in denen sie handeln. In der Schule exkludierte Kinder können z. B. in ihrer Peer-Group in hohem Maße inkludiert sein. Holzkamp definiert Ausschluss bedeutungstheoretisch: „Soweit ich selbst und andere nicht mehr den Anspruch auf ‚Verständlichkeit‘ an meine Handlungen stellen, nicht mehr die Handlungen unter der ‚Fragestellung‘ ihrer Begründetheit und Verständlichkeit wahrnehmen und beurteilen, bin ich quasi aus der ‚menschlichen Gemeinschaft‘ ausgeschlossen, meiner ‚Mitmenschlichkeit‘, damit ‚Menschlichkeit‘ entkleidet, also auf elementare Weise in meiner Existenz negiert“ (1983, S. 351).

Zu vergleichbaren Ergebnissen kommen auch andere Untersuchungen zu Kindern aus alkoholbelasteten oder allgemein dysfunktionalen Familien (z. B. Zobel 2000, S. 27). Dort wird die Vermittlung sozialer Haltungen stark eingeschränkt. Zobel konstatiert, dass sich die Ablehnung des Kindes innerhalb der Familie in anderen Institutionen fortsetzen kann, wenn es aufgrund des auffälligen Verhaltens gemieden wird. Versteht man die familiäre Situation bereits als Exklusionsprozess in diesem Feld, dann lässt sich das Scheitern des Kindes in anderen gesellschaftlichen Subsystemen – wie der Schule – nicht nur als Ablehnung auffälligen Verhaltens verstehen, sondern auch als Exklusion aufgrund fehlender Leistungs- und Funktionsversprechen des Kindes insbesondere in der Eingangsphase der Schule. Wer diese Haltung in der Schule nicht zeigt, also im System Schule nicht „mitspielt“ und den dort gestellten Lernanforderungen nicht genügt, wird wie Beate nicht anerkannt, wird exkludiert und als „Hemmnis“ vom Lernen im Klassenverbund, von der Erweiterung gesellschaftlicher Teilhabe ausgeschlossen. Scheitern in der Schule ist die Konsequenz.

Die Interviews zeigen, dass für funktionale Analphabeten Inklusionserfahrungen im weiteren biographischen Verlauf eine wichtige Bedingung der Möglichkeit von Handlungsproblematiken und damit auch von Lernbegründungen sind. Lernen setzt an Handlungsproblematiken an, die jemand im gesellschaftlichen Funktionszusam-

menhang erlebt. Wer keine Handlungsproblematiken hat, sieht auch keinen Anlass sie zu überwinden und zu lernen. Handlungsproblematiken hat aber nur, wer inkludiert ist. Die Exkludierten sind aus dem gesellschaftlichen Funktionszusammenhang ausgeschlossen und auf ihre Körperlichkeit reduziert. Gesellschaftliche Teilhabeprozesse sind so gesehen die Bedingung der Möglichkeit, Handlungsproblematiken überhaupt zu erfahren und in der Folge davon Lernbegründungen für den Erwerb der Schriftsprache zu entwickeln.

Bei den drei beschriebenen Kursteilnehmenden stellt sich das Verhältnis von Exklusion – Inklusion als Bedingung der Möglichkeit von Lernbegründungen im weiteren biographischen Verlauf und aktuell im Kontext der Kursteilnahme wie folgt dar:

Beate erfährt Anerkennung und Teilhabe in ihrer Rolle als Hausfrau und Mutter. Weil die Kinder selbständiger werden und ihre Mutterrolle nun weniger gefragt wird, sucht sie andere Anerkennungsfelder und will als Museumswärterin arbeiten: „Man hört zu, was andere erzählen. Man lernt die Kunst eigentlich sehr gut kennen. ... ich kann es immer lesen, ich kann es mehr betrachten, ich sehe die Dinge anders als jemand, der vielleicht ein- oder zweimal im Jahr ins Museum geht.“ *Beate* nimmt mit großem Erfolg am Alpha-Kurs teil.

Rita lebt ohne Arbeit als alleinerziehende Mutter, deren Familienleben von einer Hilfsperson des Jugendamtes unterstützt und am Laufen gehalten wird. Insofern sind ihre gesellschaftlichen Funktionen in hohem Maße ausgesetzt bzw. ersetzt. Sie erfährt aber in ihrem Funktionszusammenhang als Mutter eine Diskrepanz. Gegenüber früher erfährt sie die abnehmende Anerkennung ihrer Mutterautorität durch die jetzt älteren und schulpflichtigen Kinder: „Ja, meine Kinder nehmen mich manchmal nicht ernst, ... Ja, da nehmen sie es meistens nicht ernst bei mir. Sie nehmen mich nicht voll.“ *Ritas* Lernerfolge im Alpha-Kurs sind wechselhaft. Ihre Lernbegründung trägt nicht durchgehend. Sie reflektiert ihre gegenwärtige soziale Lage und ihre gesellschaftliche Position nicht. Ihre Abhängigkeit von gesellschaftlichen Hilffsystemen wird nicht zum Gegenstand ihrer Selbstverständigung – weder zu Hause noch im Kurs.

Stefan begründet im Interview, warum er in den Feldern Beruf und Gemeinwesen nicht teilhaben kann oder will. Er bewegt sich in einer gesellschaftlichen Nische – fast Parallelwelt. Er ist arbeitslos und hat sein Familienleben so eingerichtet, dass gegenwärtig keine Handlungsproblematiken und damit auch keine Lernproblematiken entstehen. „Ich fahr lieber mit n Kleenen an Teich, angeln und da hab ick meine Ruhe. Ick kann meine Angeln da beobachten und der Kleene sitzt nebenan und guckt mir zu [...] oder schläft im Gummiwagen.“ *Stefan* nimmt am Kurs auf Anweisung der Agentur für Arbeit teil und will „abwarten wie sich alles entwickelt“.

In den 21 Interviews zeigen sich in unterschiedlicher Weise Inklusions- und Teilhabeprozesse im Sinne von Bourdieu als unterschiedliche Weise der Akkumulation von sozialem, kulturellem und ökonomischem Kapital: Die Interviewten suchen Aner-

kennung in der Elternrolle, Unabhängigkeit von Hilfe und von sozialer Einbindung, Bildungsabschlüsse und Anerkennung im Gemeinwesen sowie die Anerkennung der fachlichen Leistung und die Existenzsicherung durch Arbeit. Zugleich ist ihre Teilhabe, z. B. durch Arbeitslosigkeit, in vielfältiger Weise reduziert und eingeschränkt. Sie haben in unterschiedlicher Weise an dieser Gesellschaft teil und begründen vor diesem Hintergrund ihr Lernen mehr oder weniger defensiv, verhaltend und eingeschränkt bis hin zu teilhabeerweiternden, d.h. expansiven Lernbegründungen (Holzkamp 1993, 191 ff). Wir unterscheiden im Ergebnis unserer Untersuchung fünf Begründungsmuster/Typen² entlang der Dimension Teilhabe. Es finden sich zwei Typen, die sich als teilhabesichernd charakterisieren lassen: „teilhabesicherndes resigniertes Lernen“ und „teilhabesicherndes ambivalentes Lernen“. Bei Stefan findet sich der erste Typus, beide Typen finden sich bei Rita, wobei letzterer schon teilweise teilhabeerweiternde Begründungen mit einbezieht. Die anderen drei Typen sind als „teilhabeerweiternd“ charakterisiert: „teilhabeorientiertes ambivalentes Lernen“, das immer wieder in eine Dominanz defensiver Begründungen zurückfällt, „teilhabezurückgewinnendes funktionales Lernen“, das sich auf bestimmte Lernaspekte beschränkt und „teilhabeerweiterndes vielschichtiges Lernen“, das einen umfassenden Selbstverständigungsprozess impliziert (dieser Begründungstypus findet sich z. B. bei Beate).³

4. Erträge und Desiderata

Bezogen auf die aktuelle Theorieentwicklung zum Lernen liefert diese Untersuchung erstens Lernbegründungstypen im Spannungsfeld von Teilhabesicherung und Teilhabeerweiterung. Im Feld der Alphabetisierungsarbeit wird aufgezeigt, wie Individuen ihr Lernen mit Blick auf die Erweiterung ihrer gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit/Teilhabe begründen. In den bisher vorliegenden Untersuchungen war sowohl die empirische Basis deutlich geringer als auch die gesellschaftliche Spannbreite des Lerngegenstandes, auf den sich Lernen bezog (betriebliche Projekte oder pädagogisches Kurshandeln im Vergleich zu Aneignungsproblemen der Schriftsprache).

Zweitens ergänzt diese Untersuchung die subjektwissenschaftliche Lerntheorie hinsichtlich einer wichtigen Grundannahme oder vorsichtiger formuliert: Zumindest stellt die Untersuchung folgenden Zusammenhang klar: Die Entscheidungsalternative zwischen einer defensiven und zurückgenommenen Handlungs- bzw. Lernbegründung einerseits und einer expansiven, auf Erweiterung von Weltverfügung gerichteten Begründung andererseits, stellt sich nicht grundsätzlich allen Menschen. Sie stellt sich denjenigen Menschen nicht, die sich in den in Frage kommenden Subsystemen exkludiert sehen. Wer sich exkludiert sieht und aus dem Funktionszusammenhang ausgeschlossen ist, hat eben auch keine Handlungsproblematiken. Die sind aber die Bedingung der Möglichkeit von Lernprozessen. Lernen zielt also nicht nur auf Teilhabeerweiterung, sondern setzt Inklusion, d.h. eine wie auch immer reduzierte Teilhabe bereits voraus.

Drittens liegt mit dieser Untersuchung erstmals eine Analyse von Lernprozessen in der Alphabetisierungsarbeit vor. Für Dozenten bieten die vorliegenden Ergebnisse

eine Unterstützung bei ihrem Versuch, die Teilnehmenden in ihren Lernbegründungen und Widerständen besser zu verstehen. Dozenten können sich mit diesen Untersuchungsergebnissen dafür sensibilisieren, dass die Welt der Teilnehmenden über ihre teilhabesichernden und -erweiternden Begründungen immer im Kurs ist. Die zentrale didaktische Frage lautet dann: Wie wird die Welt im Kurs aufgegriffen? Wird mit den Teilnehmenden ihr Selbstverständigungsprozess reflektiert oder in einem ersten Schritt angeregt? Im Einzelfall kann der Kurs als Lebenszusammenhang selbst zum wichtigen Ort gesellschaftlicher Teilhabe werden. Der Kurs stellt dann selbst den Lebenszusammenhang dar, in dem Handlungs- und Lernproblematiken entstehen. Oder wird im Unterschied zur „Welt im Kurs“ die Alphabetisierung nur als kognitive Leistung der Teilnehmenden diagnostiziert, die mit lebensweltlichem Bezug in den Lehrmaterialien motivierend unterstützt werden soll? Beide didaktische Zugänge im Verbund erweitern jedenfalls die Handlungsfähigkeit der Dozenten.

Anmerkungen

- 1 SYLBE ist ein Projekt im Rahmen des BMBF-Forschungsprogramms zur Alphabetisierung und Grundbildung. Laufzeit von 03/2008 bis 09/2010.
- 2 Wir typisieren Begründungsmuster – nicht Menschen.
- 3 Zur ausführlichen Darstellung vgl. Müller/Schwarz 2011

Literatur

- Döbert-Nauert, M. (1985): Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Bonn, Frankfurt
- Egloff, B. (1997): Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“. Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalen Analphabeten. Frankfurt/M.
- Grell, P. (2006): Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung. Münster
- Grotluschen, A. (2003): Widerständiges Lernen im Web - virtuell selbstbestimmt? Eine qualitative Studie über E-Learning in der beruflichen Erwachsenenbildung. Münster
- Holzkamp, K. (1983): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt/New York
- Holzkamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/New York
- Honneth, A. (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt/M.
- Kronauer, M. (2010): Inklusion - Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In: Kronauer, M. (Hrsg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld, S. 24–58.
- Langemeyer, I. (2005): Kompetenzentwicklung zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Arbeitsprozessintegriertes Lernen in der Fachinformatik; eine Fallstudie. Münster
- Lave, J./Wenger, E. (2002): Situated learning. Legitimate peripheral participation. Reprint Cambridge Univ. Press (Learning in doing)
- Linde, A. (2008): Literalität und Lernen. Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter. Münster
- Ludwig, J. (2000): Lernende verstehen. Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten. Postprints der Universität Potsdam: Humanwissenschaftliche Reihe, <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2010/4545/>. Erstveröffentlichung Bielefeld
- Luhmann, N. (1995): Soziologische Aufklärung. 6. Die Soziologie und der Mensch. Opladen

- Müller, K./Schwarz, D. (2011): Lernbegründungstypen in der Alphabetisierung. In: Ludwig, Joachim (Hrsg.): Lernprozesse verstehen und beraten. Eine Untersuchung zur Erwachsenenalphabetisierung. Bielefeld (in Erscheinung)
- Namgalies, L. (1990): Wie entsteht Analphabetismus? In: Namgalies, L./Heling, B./Schwänke, U. (Hrsg.) (1990): Stiefkinder des Bildungssystems. Lern- und Lebensgeschichten deutscher Analphabeten. Hamburg, S. 15-130
- Oswald, M.-L./Müller, H.-M. (1982): Deutschsprachige Analphabeten. Lebensgeschichte und Lerninteressen von erwachsenen Analphabeten. Stuttgart
- Schneider, J./Gintzel, U./Wagner, H. (Hrsg.) (2008): Sozialintegrative Bildungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen. Münster
- Schwab, U. (2005): Begründetes Lernen. Eine Bedeutungs-Begründungsanalyse des Lernhandelns Erwachsener in Qualifizierungsmaßnahmen. Online unter www.unibw.de/unibib/digibib/ediss/paed (elektronische Dissertation)
- Weis, M. (2005): Lernen im Modus der Selbstverständigung. Methodologische Reflexionen und empirische Erkenntnisse zum subjektiven Lernhandeln. Münster
- Zobel, M. (2000): Kinder aus alkoholbelasteten Familien. Entwicklungsrisiken und -chancen. Göttingen

Die Herausforderungen professionell bewältigen Kursleiterfortbildung für die Grundbildung/Alphabetisierung

Susanne Kraft, Andrea Kuhn-Bösch, Ingrid Monica Haas

Zusammenfassung

Der folgende Beitrag gibt einen Überblick über das Fortbildungskonzept der „Basisqualifizierung Alphabetisierung/Grundbildung“, das im Rahmen des Verbundprojektes ProGrundbildung entwickelt wurde. Nach einem einführenden Teil zur steigenden Bedeutung der Professionalitätsentwicklung der im Alphabetisierungs- und Grundbildungsbereich Tätigen wird der Schwerpunkt auf den Aufbau und die Besonderheit der „Basisqualifizierung Alphabetisierung/Grundbildung“ gelegt. Abschließend werden einige Erfahrungen aus der Durchführung der Fortbildungsreihe dargestellt, die die Relevanz der Basisqualifizierung für den Lern- und Professionalitätszuwachs der Teilnehmenden aufweisen.

1. Warum Professionalitätsentwicklung in der Grundbildungs- und Alphabetisierungsarbeit?

Neben der Organisationsentwicklung hat die Professionalitätsentwicklung seit einigen Jahren als zentrale und notwendige Aufgabe der Qualitätsentwicklung die Weiterbildungseinrichtungen erreicht (vgl. z. B. Meisel 2005; Kraft/Seitter/Kollewe 2009). Aus Sicht der TeilnehmerInnen sind die KursleiterInnen sogar *das* entscheidende Qualitätskriterium. „Fachlich, didaktisch und methodisch kompetente Kursleiter sind aus der Perspektive der Kunden neben der Angebotsvielfalt das zentrale Qualitätskriterium, erst danach folgen günstige Gebühren und die Räumlichkeiten“ (Tippelt u. a. 2007, S. 118 ff.; vgl. hierzu auch von Hippel 2008 und Harmeier 2009). KursleiterInnen leisten eine „wesentliche Lernunterstützung, von der gerade solche Lerner profitieren, die bislang eher über gering ausgeprägte metakognitive Fähigkeiten verfügen“ (Hohmann 2007, S. 189).

Während es für andere Bildungsbereiche (Vorschule, Schule) mittlerweile definierte Qualifikationsstandards und detaillierte Kompetenzbeschreibungen gibt, fehlt dies für den Weiterbildungsbereich in Deutschland noch weitgehend, so dass in der Weiterbildung im Prinzip jeder und jede tätig werden kann. Der Zugang zu einer Be-

schäftigung in der Weiterbildung ist nicht formal geregelt, es sind viele QuereinsteigerInnen tätig. Insbesondere bei den KursleiterInnen scheint die jeweilige fachspezifische Qualifizierung oftmals ein bedeutsameres Einstellungskriterium zu sein als eine (erwachsenen-)pädagogische Qualifizierung.

Zwar scheint für Einrichtungen der Erwachsenenbildung wissenschaftlich qualifiziertes Personal wichtig zu sein, doch analysiert man Stellenausschreibungen, so scheinen erwachsenenbildungswissenschaftliche Qualifikationen ein verzichtbares Rekrutierungskriterium darzustellen (Peters 2005, S. 193). Ernst zu nehmen ist dieser Befund, da sich auch dieses Berufsfeld ausdifferenziert und die Anforderungen steigen (vgl. hierzu die Übersicht Kraft 2009 und die Beiträge in Seitter 2009).

Viele Untersuchungen zeigen, dass das Lernen im Erwachsenenalter durch förderliche Lernbedingungen und erwachsenengerechte Didaktik deutlich unterstützt werden kann (und muss). Auch die vielfältigen integrativen und kompensierenden Funktionen der Weiterbildung führen zukünftig verstärkt zu weiteren erwachsenenpädagogischen Qualifikationsanforderungen (veränderte Teilnehmerstrukturen, heterogene Milieus der TeilnehmerInnen, mehr ältere TeilnehmerInnen, TeilnehmerInnen mit Migrationshintergrund, soziale Inklusionsaufgaben).

Bezieht man die immer wieder formulierten zentralen Probleme (Beschäftigungssituation, Beliebigkeit der Qualifizierung, offener Zugang zur Tätigkeit in der Weiterbildung, Abwertung der Tätigkeit in der Weiterbildung, fehlende Standards, vgl. Kraft 2006) auf den Bereich der Grundbildung/Alphabetisierung wird die Dringlichkeit weiter offensichtlich:

Es gab für diesen Tätigkeitsbereich bislang keine systematische Qualifizierung, lediglich einzelne Fortbildungsangebote. Es existierten keine formulierten Kompetenzprofile, kein „Berufsbild“ und keine Mindeststandards hinsichtlich der Qualifizierung für diese Tätigkeit. Dies ist sehr erstaunlich, ist die Lehrtätigkeit im Bereich der Grundbildung und Alphabetisierung doch von hohen Anforderungen geprägt und erfordert eine Vielfalt von Kompetenzen bei den DozentInnen: Die Lerngruppen sind in der Regel heterogen (weil ansonsten manche Kurse gar nicht durchgeführt werden können) und viele der TeilnehmerInnen haben negative und frustrierende Lernerfahrungen in Schule und Berufsausbildung hinter sich. Der Beratungsanteil ist weitaus höher als bei anderen Kursen, weil mit dem Schritt, einen Alphabetisierungskurs zu besuchen, oftmals auch biographische Veränderungsprozesse angestoßen werden. Hinzu kommt, dass es bislang auch kaum Unterrichtsmaterialien gab und viele DozentInnen diese auch noch nebenbei selbst erstellen mussten.

Für eine Tätigkeit im Bereich Alphabetisierung/Grundbildung müssen DozentInnen somit weit über ihr spezifisches Fachwissen (Schriftspracherwerb, Lesen, Schreiben, Rechnen lernen) hinaus auch über grundlegendes und spezifisches Wissen über Lernmotivation, Lernwiderstände und Lernbarrieren, über individuelle Lernförder- und Unterstützungsmöglichkeiten, zielgruppenorientierte Didaktik und Methodik, Arbeit mit heterogenen Gruppen sowie Beratungswissen verfügen. Darüber hinaus erfordert diese Tätigkeit auch eine hohe Sensibilität gegenüber der Zielgruppe sowie einen regelmäßigen kollegialen Erfahrungsaustausch.

In der Praxis der Volkshochschularbeit stellt sich bei der Auswahl der DozentInnen oft folgendes Problem: Für die Dozententätigkeit bewerben sich Pädagogen mit einer Vielfalt verschiedenster beruflicher Qualifikationen, häufig aus dem Bereich der unterschiedlichen Schulformen, deren fachspezifisches Wissen damit aber immer nur Teilbereiche für die Alphabetisierungs-/Grundbildungsarbeit abdeckt. Für eine gelingende und nachhaltige Professionalisierung der Alphabetisierungs- und Grundbildungspädagogen ist daher die Diskussion über die Beschreibung von Standards für die Qualifizierung von Kompetenzanforderungen dringend notwendig (vgl. hierzu auch ausführlich Kraft/Seitter/Kollewe 2009).

Vor diesem Hintergrund wurde im Rahmen des BMBF-geförderten Projektes ProGrundbildung (durchgeführt von der Münchner Volkshochschule in Kooperation mit der LMU München, dem Landesverband der Volkshochschulen Bayern, dem Deutschen Volkshochschul-Verband und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung) ein modulares Fortbildungskonzept für die Grundbildung/Alphabetisierung entwickelt, in mehreren Durchgängen erprobt und bundesweit implementiert.

2. Die Fortbildungsreihe „Basisqualifizierung Alphabetisierung/Grundbildung“ des Projekts ProGrundbildung

2.1 Das Konzept der „Basisqualifizierung Alphabetisierung/Grundbildung“

Das Konzept der „Basisqualifizierung Alphabetisierung/Grundbildung“ wurde im Rahmen des Verbundprojektes ProGrundbildung von Experten der Münchner Volkshochschule und der Münchner Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) entwickelt. Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Projekt leistet damit einen wegweisenden Beitrag zur Professionalisierung der Alphabetisierung und Grundbildung in der Weiterbildung.

Die „Basisqualifizierung Alphabetisierung/Grundbildung“ stellt ein Ergebnis der dreijährigen Projektarbeit (2007-2010) dar und bietet eine grundlegende Einführung in dieses Arbeitsfeld. Ziel ist es, über die bisher individualisierten Professionalisierungsansätze hinaus eine gemeinsame professionelle Grundlage für die in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit Tätigen sowie ein gemeinsames Verständnis für die pädagogische Arbeit mit der (bildungsfernen) Zielgruppe zu schaffen. Die Fortbildung richtet sich an ErwachsenenbildnerInnen, die über Erfahrungen in der Arbeit mit Teilnehmenden aus dem Alphabetisierungs- bzw. Grundbildungsbereich verfügen, an Personen mit pädagogischer Vorerfahrung, die beabsichtigen im Grundbildungsbereich tätig zu werden und an Personen aus Tätigkeitsfeldern in Bildung, Beratung und Betreuung, die eine Moderatoren- bzw. Netzwerkfunktion besitzen (z. B. ARGE-MitarbeiterInnen oder BerufsschullehrerInnen).

Mit einem Umfang von 200 Unterrichtseinheiten oder 150 Zeitstunden umfasst die Basisqualifizierung Alphabetisierung/Grundbildung die Teilnahme an fünf jeweils zweitägigen Modulen, die Bearbeitung von Studientexten sowie einen Praxisteil, der als reflektierte Praxis mit einer schriftlichen Praxisaufgabe abgeschlossen wird. Nach einem Abschlusskolloquium wird das Zertifikat „Basisqualifizierung Alphabetisierung/Grundbildung“ vergeben.

Die folgende Abbildung zeigt die Bestandteile der Fortbildung mit dem dazugehörigen Stundenumfang:

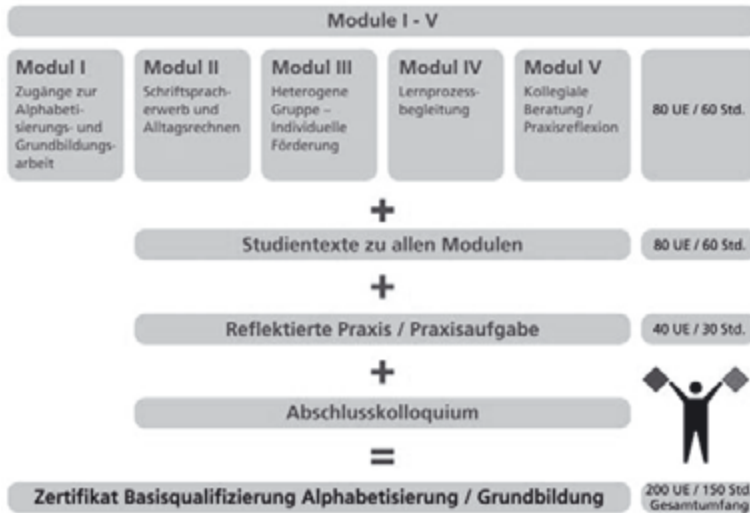


Abbildung 1: Aufbau der Basisqualifizierung Alphabetisierung/Grundbildung

Die ersten beiden Module führen in die allgemeinen Grundlagen der Alphabetisierung und Grundbildung ein. Während das erste Modul die Hintergründe des Phänomens Analphabetismus sowie die unterschiedlichen Arbeitsfelder der Grundbildung erläutert, stellt das zweite Modul die fachspezifischen Ansätze zum Schriftspracherwerb und Alltagsrechnen dar. Gegenstand des dritten Moduls ist die praxisnahe Vermittlung von Methoden im Umgang mit heterogenen Gruppen. Im Rahmen dieses Moduls wird gezeigt, wie mit heterogenen Gruppen gearbeitet und gleichzeitig Teilnehmende individuell gefördert werden können. Lernprozessbegleitung stellt das Hauptthema des vierten Moduls dar. Eine besondere Relevanz bekommen in diesem Zusammenhang Lernstanderhebung, Förderdiagnostik und Lernberatung. Das fünfte und letzte Modul geht auf die Methode der Kollegialen Beratung ein. Anhand von Fällen aus der Praxis wird gezeigt, wie mit schwierigen Situationen umzugehen ist. Darüber hinaus wird mit diesem Modul die kollegiale Vernetzung über die Zeit der Fortbildung hinaus initiiert.

Drei Kerninhalte¹ prägen das Gesamtkonzept und stellen das Verbindende zwischen den fünf Modulen her: die Orientierung an den GrundbildungsteilnehmerInnen, die pädagogisch-didaktische Prinzipien des Lehr-/Lernprozesses und die Rollenanforderungen an Kursleitende in der Grundbildung (vgl. Steindl 2009).

Teilnehmerorientierung bedeutet Kontakt mit den GrundbildungsteilnehmerInnen aufzubauen und neue Lernzugänge zu öffnen. Den Rahmen hierzu bieten die Biographie- und Lebensweltorientierung und die Reflexion des Lehr-/Lernprozesses. Konkret heißt das, gemeinsam mit dem/r Grundbildungsteilnehmer/in Lernerfah-

rungen – positive und auch negative – vor dem Hintergrund seines sozialen und gesellschaftlichen Umfeldes reflektieren und erforschen zu können. Im ersten Modul befassen sich die FortbildungsteilnehmerInnen beispielsweise mit ihrer eigenen Lerngeschichte und den Auswirkungen auf ihren eigenen Lehrstil. In allen weiteren Modulen findet die Auseinandersetzung mit der Reflexion des Lehr-/Lernprozesses in Bezug auf die GrundbildungsteilnehmerInnen ihren Raum.

Hinsichtlich der pädagogisch-didaktischen Prinzipien im Lehr-/Lernprozess lassen sich die Kleinschrittigkeit, Lernstandserhebung, Aushandlung von Lerninhalten, -zielen und -wegen, das Erkennen und Bewerten von Lernfortschritten sowie die Entwicklung von Lernerautonomie nennen (OECD 2008). Diese werden im ersten Modul eingeführt und spielen in allen Modulen auf unterschiedlichen Ebenen eine Rolle: Bei der Wahl und Einführung von Alphabetisierungsmethoden, bei der Lernberatung und Förderdiagnostik, bei der Gestaltung von Gruppenarbeiten bis hin zur Bearbeitung von Lernschwierigkeiten und Konflikten. Sie bieten somit ein orientierendes Grundgerüst.

Die professionellen Rollen der Kursleitenden in der Grundbildung beinhalten lehrende, beratende und lernprozessbegleitende Tätigkeiten. Das Umgehen mit Lernproblemen, das Einführen einer Alphabetisierungsmethode oder die Erhebung einer Lernausgangslage wird erleichtert durch die Auseinandersetzung und Klärung der jeweiligen Rollenanforderung. Das erste und fünfte Modul befassen sich intensiv mit dem Rollenverständnis, mit den Rollenanforderungen, Aufgabenbeschreibung der einzelnen Rollen und der Arbeit an Rollenproblemen. Die anderen Module schließen den Kerninhalt Rollenklärung mit ein.

Die Bearbeitung der Studentexte zum jeweiligen Modul stellt ein integraler Bestandteil der Fortbildungsreihe dar. Die Studentexte wurden von ExpertInnen erstellt und dienen zur Vertiefung und Ergänzung der Modul Inhalte. Neben theoretischen Grundlagen zum jeweiligen Schwerpunkt des Moduls enthalten sie praxisnahe Methoden der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit: Übungen zur Unterstützung der phonologischen Bewusstheit im Modul II, methodische Instrumente im Umgang mit heterogenen Gruppen im Modul III, Materialien zur Selbstreflexion, Planung und Durchführung von Lernberatungsgesprächen im Modul IV sowie die Methode der kollegialen Beratung im Modul V. Die Studentexte können individuell oder in Gruppen bearbeitet werden. Integrierte Reflexionsfragen geben den FortbildungsteilnehmerInnen die Möglichkeit über die jeweiligen Themen zu reflektieren und bieten ihnen Anregungen zur persönlichen Weiterarbeit.

An dieser Stelle ist die enge Verzahnung der fünf Module mit den Studentexten und der reflektierten Praxis hervorzuheben. Die Bearbeitung der Studentexte unterstützt die fachliche Qualifizierung der FortbildungsteilnehmerInnen und bestärkt gleichzeitig – mithilfe integrierter Reflexionsfragen – den Reflexionsprozess über die eigene Praxis.

Im Rahmen der reflektierten Praxis werden die Inhalte aus der Fortbildung in der (Kurs-)Arbeit der Fortbildungsteilnehmenden erprobt und in der Praxisaufgabe reflektiert. Entscheidend ist, dass die Praxisaufgabe einen konkreten Bezug zur eigenen Praxis herstellt und die Reflexion über die eigene Tätigkeit in der Aufgabe ersichtlich ist.

Das Abschlusskolloquium ist eine fachliche Diskussion mit zwei TrainerInnen der Fortbildungsreihe, in der nicht nur die Praxisaufgabe und die Fortbildungsreihe, sondern auch der eigene Lernprozess sowie der Kompetenzzuwachs des/r einzelnen Fortbildungsteilnehmer/s/in diskutiert und reflektiert wird.

Die Basisqualifizierung versteht sich als praxisorientiert, wobei die fachliche Qualifizierung und der kollegiale Austausch zugleich einen besonderen Stellenwert einnehmen. Der Erfolg der Basisqualifizierung liegt in der engen Verzahnung von Theorie und Praxis. Dies ist ein Ziel, das auch von der TrainerInnen über die ganze Reihe verfolgt wird. Sie spielen eine entscheidende Rolle, wie konstruktiv diese Verknüpfung von den TeilnehmerInnen aufgenommen wird und tragen dazu bei, gemeinsam mit ihnen eine gemeinsame pädagogische Grundhaltung zu erarbeiten, die sich an die drei Kerninhalte der Fortbildung richtet.

Die Entwicklung des Fortbildungskonzeptes wurde wissenschaftlich begleitet. Die Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU) und das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) evaluierten die Fortbildungsreihe. Die LMU übernahm die Evaluation der ersten Fortbildungsreihe in München. Die zweite Pilotierung der Fortbildungsreihe in Ulm sowie die bundesweiten Pilotfortbildungen wurden vom DIE evaluiert. Erforscht wurde u. a. die Akzeptanz der Fortbildungsreihe durch die TeilnehmerInnen sowie ihre Einschätzungen bezüglich des persönlichen Lern- und Professionalitätszuwachses. Für die Untersuchung wurden qualitative Erhebungsmethoden in Form von Interviews vor Beginn (für die TeilnehmerInnen- und Trainer-evaluation) und nach Abschluss der Fortbildung (für die Trainerevaluation) eingesetzt. Ergänzend wurde eine standardisierte Befragung der TeilnehmerInnen nach jedem Modul durchgeführt.²

2.2 Erfahrungen aus der Durchführung der Fortbildungsreihe

Die Fortbildungsreihe wurde während der Projektlaufzeit 2008 bis 2010 in acht Durchgängen erprobt. Die ersten zwei Pilotreihen wurden in Kooperation mit dem Bayerischen Volkshochschulverband von Oktober 2008 bis Juni 2009 in München und Ulm durchgeführt. Im Anschluss daran wurde die Fortbildungsreihe auf bundesweiter Ebene vom Deutschen Volkshochschul-Verband in Zusammenarbeit mit den VHS-Landesverbänden Hamburg, Thüringen und Nordrhein-Westfalen im Zeitraum von April bis Dezember 2009 erprobt.

An der Fortbildung nahmen während der Erprobungsphase über 100 Personen teil. Ein Großteil von ihnen übt eine Kursleitertätigkeit aus. FachbereichsleiterInnen, MitarbeiterInnen der ARGEn, MultiplikatorInnen sowie PraktikantInnen und StudentInnen nahmen außerdem an der Fortbildung teil. Der Ausbildungshintergrund ist bei den meisten FortbildungsteilnehmerInnen ein Studium im pädagogischen Bereich (u. a. Diplom-Pädagogik, Lehramt). Vertreten waren noch FortbildungsteilnehmerInnen, die über ein Studium der Germanistik oder des Deutschen als Fremdsprache sowie über weitere Qualifizierungen wie Kunstgeschichte, Philologie, Musik oder Jura verfügen.

Die Heterogenität der Fortbildungsgruppen während der Erprobungsphasen wurde auch von den TrainerInnen der Basisqualifizierung bestätigt. Sie berichteten in ihren Rückmeldungen über die Durchführung der Module,³ dass die Teilnehmerzusammensetzung heterogen sei und die TeilnehmerInnen unterschiedliche Erfahrungshintergründe sowie vielfältige Berufserfahrungen mitbringen, was zu einem fruchtbaren Austausch führt. Die Heterogenität der Fortbildungsgruppen entspricht dem Konzept der Basisqualifizierung, das Interessenten mit unterschiedlichen Zugängen und Vorkenntnissen berücksichtigt und gleichzeitig nutzt.

Doch welche Erfahrungen machten die TeilnehmerInnen der Basisqualifizierung während der Erprobungsphase und wie schätzten sie die Verzahnung von Theorie und Praxis ein?

In den Interviews, die nach dem Abschluss der Fortbildung durchgeführt wurden, zeigten sich die FortbildungsteilnehmerInnen mit dem nach der Basisqualifizierung erworbenen Wissensanteil hoch zufrieden. Die enge Verzahnung von Theorie und Praxis wurde sehr geschätzt und die Inhalte als angemessen und praxisrelevant dargestellt.

Besonders hervorgehoben wurden aufgrund der starken Praxisorientierung das zweite (Schriftspracherwerb und Alltagsrechnen) sowie das dritte Modul (Heterogene Gruppe/Individuelle Förderung). Die TeilnehmerInnen sprachen dabei über einen Kompetenzzuwachs der fachlichen Methodenkompetenz und nannten handlungsleitende Verfahren zur Binnendifferenzierung und individuellen Förderung als wichtige Instrumente, die sie mit in die Praxis nehmen. Eine hohe Zufriedenheit zeigten die FortbildungsteilnehmerInnen auch bezüglich der Gruppenatmosphäre, des Trainer tandems wie auch bezüglich der Studientexte und der Rahmenbedingungen der Fortbildung.

Desgleichen kann man anhand der von TeilnehmerInnen verfassten Praxisaufgaben über eine Stärkung der Reflexionsbereitschaft und -fähigkeit ihres pädagogischen Handelns sprechen. In den Praxisaufgaben behandelten die TeilnehmerInnen Themen von allen Modulschwerpunkten und brachten dabei Bezüge zu den vermittelten Inhalten, Erfahrungen aus der eigenen Praxis aber auch neue Ideen und Fragen. Es zeigte sich ein Lern- und Professionalitätszuwachs der FortbildungsteilnehmerInnen im Sinne von Weiterentwicklung ihrer Fach-, Methoden- und Handlungskompetenzen aufgrund des reflektierten Umgangs mit dem eigenen pädagogischen Handeln.⁴

3. Fazit

Nun befindet sich „ProGrundbildung“ in seinem letzten Projektjahr. In dieser Endphase finden abschließende Ergänzungen am Fortbildungskonzept statt. Ein Handbuch zur bundesweit einheitlichen Durchführung der Fortbildung für die Volkshochschulen der Landesverbände sowie eine Handreichung für die TrainerInnen der Fortbildungsreihe, die u. a. Lehr- und Moderationspläne sowie Arbeitsmaterialien beinhaltet, werden erstellt. Grundlegend sind hier die auf der Basis der wissenschaftlichen Evaluationsergebnisse der Pilotdurchgänge formulierten Standards, die die Qua-

lität und Nachhaltigkeit der „Basisqualifizierung Alphabetisierung/Grundbildung“ gewährleisten.

Dass die Fortbildungsreihe einen wichtigen Schritt in die Professionalitätsentwicklung der im Alphabetisierungs- und Grundbildungsbereich Tätigen ist, zeigen nicht nur die Erfahrungen während der Projektlaufzeit, sondern auch die bundesweite Anerkennung der Fortbildung, die in diversen VHS-Landesverbänden ein wichtiger Bestandteil des Regelangebotes geworden ist. Die Basisqualifizierung stellt somit einen grundlegenden Baustein für die Professionalisierung und Weiterentwicklung des Bereiches dar.

Anmerkungen

- 1 Unter Kerninhalte ist der gemeinsame Hintergrund, der Inhalt zu verstehen, der das Verbindende zwischen den Modulen herstellt.
- 2 Ausführliche Informationen über das Evaluationsdesign und die Evaluationsergebnisse enthalten die Abschlussberichte von der LMU und vom DIE, die mit Ende des Projektes erfasst werden.
- 3 Damit der Kommunikationsfluss zwischen den TrainerInnen gewährleistet wird und den anderen TrainerInnen hilfreiche Informationen (wie z. B. Gruppenzusammensetzung, Berufserfahrung der TeilnehmerInnen, inhaltliche Gestaltung der Module usw.) für die Planung und Durchführung der nächsten Module gegeben werden, schreiben die TrainerInnen nach jedem Modul ein kurzes Feedback. Damit wird die Verzahnung zwischen den Modulen gewährleistet.
- 4 So beschreibt eine Fortbildungsteilnehmer/in in ihrer Praxisaufgabe: „Die praxisnahen Übungen haben mich sehr angesprochen und ich konnte einen kleinen praxisnahen Ansatz im Rahmen der Praxisaufgabe umsetzen. Mir ist im Laufe der Qualifizierung sehr deutlich geworden, dass sich meine Rolle als Lehrerin noch mehr hin zur Lernprozessbegleiterin und -förderin entwickeln muss.“ (Praxisaufgabe zu Modul II, Lehrgang Eschweiler)

Literatur

- Harmeier, M. (2009): ‚Für die Teilnehmer sind wir die VHS‘. Selbstverständnis von Kursleitenden und ihr Umgang mit Qualifizierungsmaßnahmen. Bielefeld
- Hippel, A. v./Reich-Claasen, J./Tippelt, R. (2008): Dozenten sichern Qualität. Teilnehmer- und adressatenorientierte Perspektiven auf Kursleitende und Mitarbeiter. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 145-155
- Hohmann, R. : (2007): Professionalisierung in der katholischen Erwachsenenbildung. In: Praxis Politische Bildung 11. Jg. H.3, S. 185-189
- Kraft, S. (2006): Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildner/inne/n- Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung, DIE Reports zur Weiterbildung. www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06_02.pdf Zugriff am 05.01.2009
- Kraft, S. (2009): Berufsfeld Weiterbildung – Situation und Perspektiven. In: Tippelt, R./von Hippel, S. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, S.405-426, Wiesbaden
- Kraft, S./Seitter, W./Kollewe, L. (2009): Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildungspersonals. Bielefeld

- Meisel, K. (2005): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung erfordert Professionsentwicklung. In: Kompetenzentwicklung in der Weiterbildung: Neue Herausforderungen an Weiterbildungsanbieter – Eine Dokumentation zur Veranstaltungsreihe. Berlin, S. 19-28
- OECD 2008: Teaching, Learning and Assessment for Adults: Improving Foundation Skills, www.oecd.org/dataoecd/61/22/40026459.pdf. Zugriff am 13.07.2010.
- Peters, R. (2005): Jongleure ohne Profession. In: Erwachsenenbildung, H. 2, S. 60-65
- Seitter, W. (Hrsg.): (2009): Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung. Wiesbaden
- Steindl, A. (2009): Das Gesamtkonzept der Fortbildung Die Zusammensetzung der Teilnehmer/innen als Herausforderung an Trainer/innen. Multiplikatorenkonferenz ProGrundbildung, Bonn 28.5.2009
- Tippelt, R./von Hippel, A. (2007): Kompetenzförderung von ErwachsenenbildnerInnen im Bereich Teilnehmer-, Adressaten- und Milieuorientierung als Beitrag zur Professionalität in der Erwachsenenbildung. In: Heuer, Ulrike/Siebers, Ruth (2007): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Münster, S. 118-129

„ABC zum Berufserfolg“ – Förderung der beruflichen und gesellschaftlichen Teilhabe von Menschen mit unzureichenden Schriftsprachkompetenzen

Kathleen Rothe, Carolin Ramsteck

Zusammenfassung

Schätzungsweise vier Millionen Menschen in Deutschland haben Defizite im Schriftsprachgebrauch. Dadurch sind sie im Hinblick auf ihre gesellschaftliche und wirtschaftliche Teilhabe stark benachteiligt und tragen ein hohes Arbeitslosigkeits- und Armutsrisiko. Aus diesem Grund sind Alphabetisierungs- und Grundbildungskurse notwendig, welche die heterogene Zielgruppe ganzheitlich fördern und ihnen im Rahmen von berufsorientierter Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit berufliche Perspektiven eröffnen. In welcher Form die berufliche und gesellschaftliche Teilhabe gefördert werden kann und welche Herausforderungen damit verbunden sind, stellt der vorliegende Beitrag am Beispiel des Verbundprojektes „ABC zum Berufserfolg“ dar.

1. Einleitung

Hannah K.¹ ist 42 Jahre alt und Mutter von drei Kindern. Sie hatte die Hauptschule ohne Schulabschluss verlassen und viele Jahre als Reinigungskraft ihren Lebensunterhalt finanziert. Vor fünf Jahren wurde Hannah K. arbeitslos. Einen Lebenslauf hat sie noch nie geschrieben, denn Hannah K. kann weder richtig lesen noch schreiben. Von April 2009 bis März 2010 besuchte sie im Rahmen des Projektes „ABC zum Berufserfolg“ im bfz Nürnberg einen Alphabetisierungskurs. Zu Beginn des Kurses sagte sie: „Ich möchte schreiben lernen, da ich meinen Kindern nicht helfen kann. Ich habe mich immer geschämt, wenn ich etwas schreiben musste. Ich habe mich mein ganzes Leben lang versteckt und immer verheimlicht, dass ich nicht schreiben kann. Ich verstehe auch nicht, was ich lese. Ich möchte gerne lesen lernen, da ich oft nicht verstehe, was ich unterschreibe. Wahrscheinlich werde ich viele Briefe schreiben, wenn ich schreiben kann, denn ich wollte schon immer Briefe schreiben.“

Mindestens 650.000 Menschen im Freistaat Bayern verfügen wie Hannah K. über nicht ausreichende Schriftsprachkompetenzen.² Nach Schätzungen des Bundesverbands Alphabetisierung und Grundbildung e. V. leben in Deutschland mehr als vier

Millionen sogenannter „funktionaler Analphabeten“³ (vgl. Döbert 2000). Damit werden Personen bezeichnet, deren Schriftsprachkenntnisse unterhalb des gesellschaftlich erforderlichen und erwarteten Mindestniveaus liegen. Trotz vorhandener Buchstabenkenntnisse können sie die Schriftsprache nicht sinnstiftend und gewinnbringend für sich nutzen. Dadurch sind sie im Hinblick auf ihre wirtschaftliche und gesellschaftliche Teilhabe stark benachteiligt und tragen ein hohes Arbeitslosigkeits- und Armutsrisiko (vgl. Reinberg/Hummel 2007). Um die beruflichen Perspektiven der Personengruppe zu fördern und ihre Teilhabe an der Gesellschaft zu verbessern, wurde das Qualifizierungsmodell „ABC zum Berufserfolg“ konzipiert. Es greift die Standards der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit auf und verknüpft Grundlagenforschung, Konzeptentwicklung und -erprobung mit einem praxisorientierten Transfer in Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Die multimethodische Verknüpfung von Theorie und Praxis stellt dabei eine Neuerung in der Grundbildungsarbeit dar.

2. Alphabetisierung und Grundbildung als Basis für berufliche und gesellschaftliche Teilhabe

Sowohl im privaten als auch im beruflichen Umfeld werden Menschen täglich mit schriftsprachlichen Anforderungen konfrontiert. Lesen, Schreiben, Rechnen sowie der Umgang mit dem PC gehören zu den wichtigsten gesellschaftlichen Kulturtechniken, welche einen Zugang zu beruflicher und gesellschaftlicher Teilhabe darstellen. Ein Mindestmaß an Lese- und Schreibkompetenzen bildet daher die unabdingbare Basis, um den Anforderungen im Beruf sowie im Alltag gerecht zu werden. Besonders in beruflicher Hinsicht hat sich die Situation in den letzten 40 Jahren drastisch verschärft. Der technologische Wandel in den 1970er Jahren brachte in der Arbeitswelt tiefgreifende Veränderungen mit sich. Die qualifikatorischen Anforderungen an die Arbeitskräfte stiegen. Zudem verringerte sich die Anzahl an Einfacharbeitsplätzen durch Automatisierung und Standortverlagerungen (vgl. Zeller u. a. 2004). Die veränderten ökonomischen Bedingungen führten zu hohem Konkurrenzdruck. Menschen mit unzureichenden Schriftsprachkompetenzen, die bisher ihre schriftsprachlichen Defizite verbergen konnten, wurden von ihren Arbeitsplätzen verdrängt (vgl. Tröster 2002). Nicht nur am Arbeitsmarkt, auch bei der Bewältigung des Alltags, der Gestaltung sozialer Beziehungen und im Umgang mit modernen Medien des Informationszeitalters haben Menschen mit unzureichenden Schriftsprachkenntnissen enorme Schwierigkeiten. Daher wurden von Seiten der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit in den letzten Jahren Versuche unternommen, durch gezielte Angebote Personen mit Grundbildungsdefiziten⁴ persönliche und berufliche Perspektiven zu eröffnen. Alphabetisierungs- und Grundbildungskurse wie sie bisher angeboten wurden, weisen allerdings keinen direkten Bezug zur Arbeits- und Berufswelt der Zielgruppe auf. Da Menschen mit Defiziten in der Schriftsprache insbesondere von Langzeitarbeitslosigkeit betroffen sind, werden von den Autorinnen Maßnahmen als erforderlich erachtet, die die Vermittlung von Lesen und Schreiben mit arbeits- und berufsorientierten Inhalten verknüpfen. Vor diesem Hintergrund hat das Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) im Verbund mit den Beruflichen

Fortbildungszentren der Bayerischen Wirtschaft (bfz) Nürnberg ein berufsorientiertes Qualifizierungsmodell entwickelt. Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Verbundvorhaben startete am 01. April 2008 und läuft bis 31. März 2011. Die Eckpfeiler des Modells im Überblick:

- Vollzeitkonzept mit integriertem Teilzeitmodell
- Verknüpfung allgemeiner und berufsorientierter Grundbildung
- kleine Lerngruppe (max. zehn Personen)
- Doppeldozentur
- Lernortwechsel in Form von Exkursionen, Praktika, Lernwerkstätten
- psychosoziale Begleitung
- berufsorientierte Beratung
- flexible Gestaltung der Unterrichtspläne entlang der individuellen Lernziele und Lernprogression

3. Erste Zugänge zu einer heterogenen Zielgruppe

Generell ist die Personengruppe im Rahmen von Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten stark heterogen. Unterschiede in Bezug auf Alter, Geschlecht, Nationalität, Grundbildungskompetenzen sowie Lern- und Berufserfahrungen der Teilnehmenden sind bei Kursangeboten zu berücksichtigen. Insbesondere die Erfahrungen von Jugendlichen mit Defiziten in der Schriftsprache differieren grundlegend von der Lebenswelt Erwachsener mit unzureichenden Schriftsprachkompetenzen. Während Erwachsene bereits eine Erwerbsbiografie aufweisen und um die Bedeutung von Lesen und Schreiben für die Arbeitswelt wissen, suchen Jugendliche mit Defiziten in der Schriftsprache nach meist erfolgloser schulischer Laufbahn Arbeitsstellen, in denen sie wenig Schriftsprache benötigen. Durch die sich stetig und in immer geringeren Zeitabständen wandelnden und steigenden Anforderungen an Arbeitnehmer – auch im Bereich der Einfach- und Anlernarbeitsplätze – bleibt ihre Suche oft ergebnislos (vgl. Reinberg/Hummel 2007).

Zielgruppe des Grundlagenkurses „ABC zum Berufserfolg“ sind Erwachsene mit unzureichenden Schriftsprachkompetenzen. Für einen ersten Zugang zur Zielgruppe wurden im Großraum Nürnberg Kunden aus dem Rechtskreis der ARGEn über den Kurs informiert. Unabdingbare Voraussetzung für eine erfolgreiche Kursteilnahme stellte die Freiwilligkeit zur Teilnahme dar. Sie bildet die Grundlage für eine hohe Motivation, die hohe Lernerfolge ermöglichen soll. Zudem galten Basissenntnisse der Schriftsprache sowie gute mündliche Deutschkenntnisse als Zugangsbedingungen. Da im Kurs der Lernanlass „Arbeits- und Berufswelt“ im Vordergrund steht, sollten die Teilnehmenden des Weiteren daran interessiert sein, die eigene berufliche Situation und damit ihre Teilhabe an der Gesellschaft zu verbessern.

Vor Kursbeginn fand mit den interessierten Kursteilnehmenden ein individuelles Beratungsgespräch beim Bildungsträger statt. Nach Ermittlung des schriftsprachlichen Kenntnisstandes wurden die Teilnehmenden, die sich freiwillig bereit erklärten am Kurs teilzunehmen, in zwei Gruppen aufgeteilt. Die Einteilung fand in Anlehnung an die Empfehlung des Bundesverbandes Alphabetisierung und Grundbildung

e. V. statt und richtet sich nach dem Fähigkeitenansatz von Gertrud Kamper (vgl. Kamper 1990), dem zufolge zum Erwerb der Schriftsprache eine Reihe elementarer Fähigkeiten gehört, die bereits in der Kindheit angelegt werden. Die Kurseinteilung, mit maximal zehn Personen pro Kurs, erfolgte auf der Grundlage, ob die Teilnehmenden in der Kindheit elementare Fähigkeiten der Schriftsprache erworben haben oder nicht. Diese Einteilung bildet einen wesentlichen Bestandteil des Kurskonzeptes, da sich die Inhalte der Module hinsichtlich Methodik und Didaktik an den Besonderheiten der Zielgruppe orientieren.

4. Aufbau und Inhalte des Kursmodells „ABC zum Berufserfolg“

Das Qualifizierungsmodell „ABC zum Berufserfolg“ sieht in drei Modulen die Vermittlung berufsorientierter Grundbildung für Menschen mit unzureichenden Schriftsprachkompetenzen vor. Der Kurs hat eine Laufzeit von insgesamt elf Monaten und kann sowohl in Vollzeit als auch in Teilzeit absolviert werden. Da das Kursmodell einen ganzheitlichen Charakter aufweist, werden neben Lese- und Schreibfertigkeiten in den Modulen ebenfalls Rechen-, IT- und Medienkenntnisse sowie Soft Skills vermittelt.

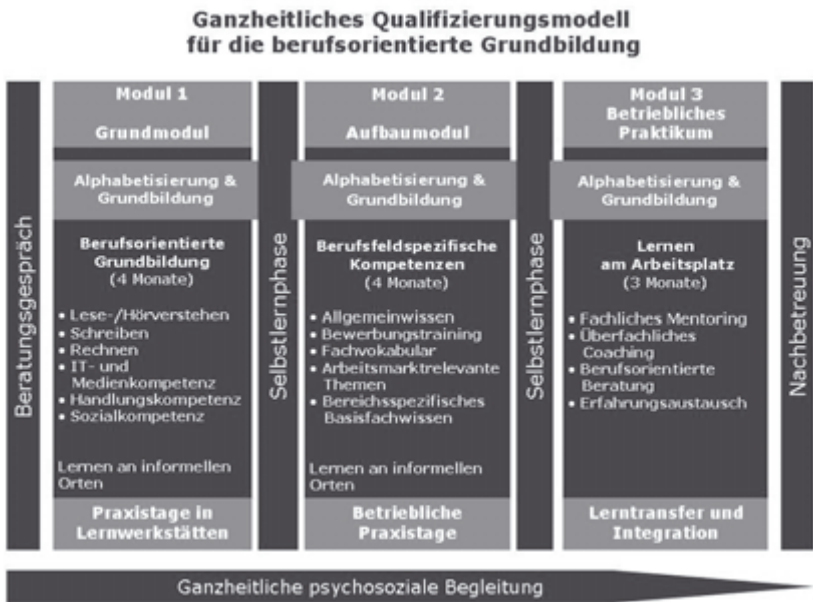


Abbildung 1: Kursmodell für die berufsorientierte Grundbildung (Quelle: Eigene Darstellung)

Die Module bauen sowohl zeitlich als auch inhaltlich aufeinander auf, wobei in jedem Modul unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden. Alle drei Module richten ihren Fokus auf die Anwendung der theoretisch gelernten Inhalte im Arbeitskontext. Zwi-

schen den jeweiligen Modulen haben die Teilnehmenden im Rahmen einer Selbstlernphase Zeit, ihr bereits erworbenes Wissen selbstständig aufzuarbeiten.

Im ersten Modul geht es um elementare Grundfertigkeiten im Schriftsprachgebrauch, die (wieder-)erlernt werden. Zudem haben die Kursteilnehmenden die Möglichkeit, ihr theoretisch erworbenes Wissen in geschützten Lernwerkstätten des Bildungsträgers praktisch anzuwenden. Modul zwei baut auf den Erfahrungen des ersten Moduls auf. Da die Praxisphasen in Betrieben stattfinden, steht die Vermittlung von berufsfeldspezifischen Kompetenzen im Vordergrund. Dabei wird großen Wert auf die Aneignung von Fachvokabular gelegt sowie das Lesen von Dienstanweisungen oder Arbeitsverträgen. Im Modul drei liegt der Schwerpunkt auf der praktischen Umsetzung der in den beiden vorangegangenen Modulen erlernten Fähigkeiten und Fertigkeiten, durch Lernen am Arbeitsplatz. Dabei verbringen die Kursteilnehmenden einen Großteil des Moduls in kooperierenden Betrieben. Während dieser Zeit erhalten sie ein umfassendes Beratungs- und Begleitungsangebot durch einen Mentor des Bildungsträgers und einen betrieblichen Paten.

Nach dem dritten Modul endet der berufsorientierte Grundlagenkurs. Die Kursteilnehmenden sind von nun an wieder auf sich alleine gestellt. Zur Stabilisierung und Begleitung der Teilnehmenden zurück in ihren Alltag, erhalten sie Beratung und Unterstützung in Form einer Nachbetreuung. Die Nachbetreuung wird einmal in der Woche über einen Zeitraum von drei Monaten durch die Sozialpädagogin des Grundlagenkurses im bfz Nürnberg angeboten.

5. Berücksichtigung zielgruppenspezifischer Besonderheiten im Projekt

„Alphabetisierung erwachsener Menschen ist sehr viel mehr als „nur“ das Vermitteln von Schriftsprachkompetenzen und Grundbildung. Es ist die Autonomisierung von Menschen, die bisher im Abseits standen, es ist das Hereinholen von Außenstehenden in unsere Gesellschaft.“⁵

Personen mit Grundbildungs- und Schriftsprachdefiziten weisen spezifische Lernbedürfnisse und Lernvoraussetzungen auf, deren Nichtbeachtung in vielen Fällen zu Bildungsabbrüchen bzw. zur gänzlichen Ablehnung von Bildungsangeboten führen. Daher werden die Kursteilnehmenden im Rahmen des Grundlagenkurses „ABC zum Berufserfolg“ je nach Leistungsniveau individuell gefördert. Insbesondere der Einsatz einer Doppeldozenten wird der Heterogenität der Kursteilnehmenden, die sich in einem individuellen Grad an Schriftsprachkompetenzen, der Motivationslage sowie unterschiedlichen Bedürfnissen ausdrückt, gerecht und hat sich als sehr effizient erwiesen. Charakteristisch für die Zielgruppe sind zudem gescheiterte Lernbiografien, Ängste vor dem Schriftsprachgebrauch und ein dementsprechend ausgeprägtes Vermeidungsverhalten in Bezug auf Situationen mit schriftsprachlichen Anforderungen.

Prekäre Lebenslagen als Grund dafür, dass Menschen am Rande der Gesellschaft stehen und sich verstecken müssen, führen zu einem hohen Leidendruck der Betroffenen und nicht selten zu einem geringen Selbstvertrauen. Die psychosoziale Situation der Kursteilnehmenden erfordert es deshalb, dass neben der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit eine ganzheitliche psychosoziale Betreuung stattfindet. So

erhalten die Teilnehmenden die Möglichkeit, ihre Lernbiografien aufzuarbeiten und schrittweise ihre Lernblockaden abzubauen. „Ein dringendes Bedürfnis aller Kursteilnehmenden mit prekärer Lebensgeschichte ist es, darüber zu sprechen. Sie pressen ihre Geschichte mit großer Energie wie einen riesigen Wasserball unter Wasser, doch in der Gruppe lassen sie ihn irgendwann los, und die Geschichte taucht auf. Und ist der Knoten erst einmal gelöst, taucht sie immer wieder auf, tauchen Details auf, tauchen Gefühle auf, Erinnerungen, Wut, Trauer, Tränen. Für die meisten ist es das erste Mal, dass sie ihre Geschichte mit mehreren anderen Menschen teilen. Für die meisten ist es das erste Mal, dass sie zuhören dürfen, dass sie trösten und auffangen dürfen. Die Menschen müssen ihre Geschichte loswerden, weil die unverarbeitete Geschichte an sich eine riesige Lernblockade darstellt.“⁶

Menschen mit unzureichenden Schriftsprachkompetenzen haben häufig Bloßstellungen in der Schule, im Beruf, in der Familie oder im Alltag erfahren. Die Angst, „entdeckt“ zu werden, ist so groß, dass sich die Betroffenen im Alltag sozial isolieren und am Leben in der Gesellschaft weniger teilnehmen. Um diese Teilhabe zunehmend zu fördern, findet das lebens- und arbeitsweltbezogene Lernen nicht nur in den Räumen des Bildungsträgers und in Betrieben statt, sondern auch auf Exkursionen, die kontinuierlich durchgeführt werden. Die Exkursionen bieten den Teilnehmenden die Möglichkeit zur selbstständigen Auseinandersetzung mit gesellschaftlich relevanten Themen, führen zu neuen Erfahrungen, stellen Bezüge zu künftigen Lebenssituationen her und bieten Anlass für das Schreiben freier Texte. Kleine Arbeitsaufträge fördern zudem die Gruppendynamik und stärken das Selbstvertrauen in die eigene Person. Ohne die Erfahrungen im Alltag und einer wachsenden Selbstsicherheit – so zeigen die Erfahrungen – setzen die Lernenden ihr neu erworbenes Wissen bestenfalls innerhalb des geschützten Kursgeschehens ein, verwenden im Alltag aber weiterhin die vermeintlich sichereren Vermeidungsstrategien.

6. Resümee

Nach knapp einem Jahr Kursdauer lassen sich an dieser Stelle nicht alle Ergebnisse wiedergeben. Eine erste positive Bilanz kann dennoch gezogen werden:

Für zum Teil lernentwöhnte, sozial isolierte Menschen mit prekären Lebensgeschichten stellte die Teilnahme am Kurs eine große Überwindung und Herausforderung dar. Daher ist die Tatsache bemerkens- und erwähnenswert, dass alle Teilnehmenden, die den Kurs im April 2009 begonnen haben, diesen bis zum Schluss besuchten. Drei Teilnehmer haben im Januar 2010 ein Arbeitsangebot erhalten und dadurch den Kurs vorzeitig beendet. Weitere Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben durch die betrieblichen Praktika berufliche Perspektiven erhalten. Sie haben neue Arbeitsfelder kennen gelernt und für sich selbst herausgefunden, welche beruflichen Wege sie gehen möchten. Grundlage dafür bildet ein Mindestmaß an schriftsprachlichen Kompetenzen. Nach Einschätzungen der Kursdozentinnen haben sich die Schriftsprachkenntnisse der Teilnehmenden im Durchschnitt um ein bis drei Alpha-Levels⁷ verbessert. Den größten Fortschritt haben die Teilnehmenden nach eigenen Angaben in ihrer Persönlichkeitsentwicklung erzielt. Sie haben weniger Angst, im Alltag

schriftsprachlichen Anforderungen zu begegnen, trauen sich selber wieder mehr zu und sind offen gegenüber Mitmenschen geworden. Sie haben innerhalb der Gruppe Freunde gefunden, mit denen man sich in der Freizeit trifft, chattet oder E-Mails schreibt – Dinge die vor einem Jahr für viele noch nicht möglich waren. Die Teilnehmenden haben den Kurs nicht nur mit Grundbildung, sondern auch mit neuen sozialen Kontakten, einem neuen Lebensgefühl und deutlich spürbaren Selbstbewusstsein verlassen – kurz gesagt, mit Zugang zu beruflicher und gesellschaftlicher Teilhabe.

Anmerkungen

- 1 Name und persönliche Daten von den Autorinnen geändert.
- 2 Zahlenangabe entstammt einem Beitrag von Reinhold Strobl (Landtagsabgeordneter) im März 2010 in Jena anlässlich einer internationalen Tagung zum Thema „Analphabetismus“.
- 3 In der deutschen Forschungslandschaft ist die Verwendung der Bezeichnung „funktionaler Analphabet“ aufgrund des stigmatisierenden Charakters umstritten. Projekte auf dem Gebiet der Grundlagenforschung des BMBF-Förderschwerpunktes „Forschungs- und Entwicklungsvorhaben im Bereich Alphabetisierung/Grundbildung für Erwachsene“ prüfen daher die Verwendung neuer Begrifflichkeiten. Im Projekt „ABC zum Berufserfolg“ wird der Ausdruck „Menschen mit unzureichenden Schriftsprachkompetenzen“ verwendet.
- 4 Seit der 1995 veröffentlichten OECD Vergleichsstudie „International Adult Literacy Survey (IALS)“ hat der Terminus „Grundbildung“ an Bedeutung gewonnen. Analog zu dem englischen „literacy“ umfasst Grundbildung die Beherrschung sogenannter „Kulturtechniken“ wie Lesen, Schreiben, Rechnen sowie IT- und Medienkenntnisse.
- 5 Zitat aus einem Vortrag von Beatrice Preisung (Kursdozentin) auf der Fachtagung „Alphabetisierung und Arbeitswelt“ 2009 in Nürnberg.
- 6 Beatrice Preisung zum Thema psychosoziale Betreuung im Kurs:
- 7 Einschätzung erfolgte auf Grundlage der Alpha-Levels Lesen mit Stand vom 24.11.2009 und Alpha-Levels Schreiben mit Stand vom 07.10.2009 (vgl. Kretschmann u. a. 2009, Grotluschen u. a. 2009).

Literatur

- Döbert, M./Hubertus, P. (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift. Alphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Hrs.g vom Bundesverband für Alphabetisierung e. V., Stuttgart
- Grotluschen, A. u. a. (2009): Alpha-Levels: Schreiben. Hamburg, <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/files/2009/12/Alpha-Levels-Schreiben.pdf> (Stand: 03-05-2010)
- Kamper, G. (1990): Alphabetismus trotz Schulbesuchs. Zur Bedeutung elementarer Fähigkeiten für Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen. Berlin
- Kretschmann, R. u. a. (2009): Alpha-Levels: Lesen. Hamburg, <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/files/2009/12/Alpha-Levels-Lesen.pdf> (Stand: 03-05-2010)
- Reinberg, A./Hummel, M. (2007): Der Trend bleibt – Geringqualifizierte sind häufiger arbeitslos. IAB-Kurzbericht Nr. 18/2007. Nürnberg
- Tröster, M. (2002) (Hrsg.): Berufsorientierte Grundbildung. Konzepte und Praxishilfen. Bielefeld
- Zeller, B. (2004): Das Prozessmodell betrieblicher Anforderungen – Einblicke in die betriebliche Praxis. In: Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (Hrsg.): Zukunft der einfachen Arbeit. Buchreihe Wirtschaft und Bildung, Band 31, Bielefeld S. 31-49

Muttersprachliche Lernbegleitung in der Grundbildung für MigrantInnen

Outi Arajärvi, Bernadette Lenke Tusch, Roland Drubig

Zusammenfassung

Im Rahmen des Projektes „Alphabet x 2: Zweisprachigkeit als Chance“ hat das Institut für angewandte Kulturforschung neue Konzepte für eine kompetenzbasierte Grundbildung für MigrantInnen entwickelt. Wir haben acht muttersprachliche LernbegleiterInnen qualifiziert, Lernende mit Lernschwierigkeiten zu beraten und zu begleiten und sie dabei zu unterstützen, sowohl die deutsche Sprache als auch das Lesen und Schreiben zu lernen. Der Einsatz muttersprachlicher LernbegleiterInnen zielt darauf ab, die Lernenden in ihren Lern- und Handlungsabsichten so zu beraten, dass sie eigeninitiativ und selbstbewusst ihre Teilhabe am gesellschaftlichen Miteinander gestalten könnten. Muttersprachliche Lernbegleitung für Grundbildung und Alphabetisierungsprozesse bei Menschen, denen der Lernprozess besonders schwer fällt, die wenig oder schlechte Erfahrung mit dem Aneignen von Schrift haben, besonders wenn es sich um berufsbezogenes theoretisches Wissen in einer mehr oder weniger fremden Sprache handelt, ist Neuland.

1. Einleitung

„Alphabet x 2: Zweisprachigkeit als Chance – kompetenzbasierte Grundbildung für MigrantInnen“ – unter diesem programmatischen Projekttitel beteiligen wir uns an dem bundesweiten Programm zur Erhöhung der Alphabetisierungsquote in Deutschland.¹ Wie der Titel unschwer verrät, konzentrieren wir uns auf die Gruppe der Zugewanderten, die sich in Integrationskursen und so genannten Alpha-Kursen darum bemühen, sich die deutsche Sprache soweit anzueignen, dass ihre Chancen, auf dem Arbeitsmarkt eine Beschäftigung zu finden, steigen und sich ihre gesellschaftlichen Partizipationsmöglichkeiten verbessern. Dies gelingt jedoch nicht allen Teilnehmenden, sie scheitern schon sehr früh und verlieren ihren Mut, die neue Sprache doch noch zu lernen. Hier setzen wir mit unserer Idee an, ihnen muttersprachliche LernbegleiterInnen zur Seite zu stellen.

Aufbauend auf den Kompetenzen, die MigrantInnen aus ihren Heimatländern mitbringen oder während der Migration und des Integrationsprozesses erworben ha-

ben, sind wir bestrebt, ein Grundbildungskonzept zu entwickeln, das sich an den jeweiligen Lernbiografien orientiert, teilnehmer- und prozessorientiert vorgeht und durch Begleitung des Lernens mit Lernberatung auf Lernhemmnisse und Probleme zeitnah eingehen kann. Dabei setzen wir voraus, dass eine kompetenzbasierte Grundbildung für Migranten Konzepte zur zweisprachigen Alphabetisierung und Grundbildung benötigt, die Kenntnisse der modernen Arbeitswelt berücksichtigen und gleichzeitig die im Heimatland und durch die Migration gewonnenen Erfahrungen und Potentiale als Kompetenzen wahrnehmen.

Ein wichtiger Meilenstein im Prozessverlauf bildet die von uns vorgenommene Qualifizierung von muttersprachlichen LernbegleiterInnen. Im Rahmen unseres Projektes haben wir insgesamt acht LernbegleiterInnen fortgebildet mit den jeweiligen Muttersprachen Arabisch, Persisch, Paschtu, Urdu, Kurdisch, Türkisch, Serbokroatisch (Serbisch, Kroatisch, Bosnisch) und Albanisch. Manchmal ist auch der gemeinsame kulturelle Hintergrund hilfreich, wie bei den Roma aus Kosovo, wo leider keine Romanes sprechende LernbegleiterIn zur Verfügung steht. Die gemeinsame Vergangenheit im damaligen Staatsgebilde Jugoslawien mit serbokroatisch als Amtssprache erweist sich bei dieser Personengruppe als hilfreich, da eine andere Vertrauensbasis hergestellt werden konnte. Die meisten LernbegleiterInnen hatten zuvor schon eine Qualifizierung als KulturdolmetscherIn oder Elternlotse bei uns durchlaufen und bereits mit der Beratung von Eltern und LehrerInnen Erfahrungen gesammelt. Sie alle haben in ihren Heimatländern einen Beruf erlernt (Hebamme, Agraringenieurin, Anwalt etc.), können aber meistens den erlernten Beruf hier nicht ausüben, leben schon längere Zeit in Deutschland und beherrschen die deutsche Sprache gut. Sie stehen denjenigen Teilnehmenden zur Seite, die erhebliche Probleme haben, dem normalen Kursgeschehen in Alphabetisierungs- und/oder Integrationskursen zu folgen. Die Gründe hierfür können mannigfaltig sein und normalerweise kann im Kursablauf darauf nur begrenzt Rücksicht genommen werden.

2. Grundbildung als Basis für Teilhabe

Für die Konzipierung unserer Aktivitäten im Projekt Alphabet x 2 fanden wir wichtig, ein klares Verständnis über die Grundbildung, speziell auch im Hinblick unserer Zielgruppe von MigrantInnen zu entwickeln. Wir befragten Migranten, Arbeitgeber und Experten im Raum Göttingen zu ihrem Verständnis von Grundbildung (vgl. Arajärvi/Drubig 2009a und 2009b). Wir fanden in allen drei Gruppen zwar einen gemeinsamen Erfahrungsraum wieder, aber unterschiedliche Perspektiven, hinter denen wir unterschiedliche Motive entdeckten. Für die Interviewten mit Migrationshintergrund war das Motiv des „Dazu-Gehörens“ von zentraler Bedeutung, während die Perspektive der ArbeitgeberInnen von „Einsetzbarkeit und Kosten-Nutzen-Relation“ bestimmt war. Schließlich zeigte sich, dass die befragten ExpertInnen ihre Aussagen um das Motiv der „Integrationsfähigkeit“ gruppieren und alle ihre Handlungen danach beurteilten, welchen Beitrag sie zur Integration leisten.

Diese unterschiedlichen Grundbildungsverständnisse haben wir in unserer Definition von Grundbildung zusammengefasst als Prozesse der Aneignung, Förderung

und Erweiterung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen, die eine aktive soziale und kulturelle Teilhabe ermöglichen.²

Der Einsatz von muttersprachlichen Lernbegleitern im Kontext von Grundbildung sollte daher vor allem die aktive soziale und kulturelle Teilhabe befördern. Wie Roth (2002, S. 545) ausführlich darstellt, sind es gerade die hierarchisierten und machtdurchsetzten Kommunikationsstrukturen, die es den Migranten erschweren, solche Teilhabeprozesse erfolgreich zu bewältigen. Sofern keine vollständigen Sprachkenntnisse der Verkehrssprache des Einwanderungslandes vorhanden sind, geraten Migranten sehr schnell in eine Situation sprachlicher Deprivation. Sie behelfen sich mit einem Grundrepertoire sprachlicher Formeln, die sie immer und überall anzuwenden versuchen. Je nach Situation führt dies natürlich zu erheblichen Missverständnissen. Als Ergebnis bildet sich eine Haltung der Inferiorität heraus, der auf Seiten der Mehrheitsgesellschaft Überlegenheitsgefühle und Diskriminierungstendenzen entsprechen. Zugleich stehen Minderheiten in kommunikativen Akten unter enormen Handlungsdruck, denn die Sprache der Mehrheit bestimmt auch die zu vollziehenden Handlungen, was frei gestaltbare Kommunikationssituationen enorm behindert. Migranten werden, insofern die sprachliche Mehrheit den Rahmen der Kommunikation (Struktur, Ablauf, Rituale) und ihre Bedingungen festlegt, zu einer bestimmten Form der passiven Kommunikation gezwungen. Verschärft wird diese Passivität noch durch institutionalisierte Kommunikationssettings in Beratungs- und Behandlungssituationen, wenn sprachliche Unsicherheiten von Migranten dazu benutzt werden, von tatsächlichen sachlichen Konflikten abzulenken.³

3. Lernbegleitung und Interkulturelle Kompetenz

Die verschiedenen in Deutschland wohnenden Bevölkerungsgruppen sind diesen Prozessen ebenfalls unterworfen, weshalb ihre Lebensbedingungen und -formen mehr und mehr in den Mittelpunkt inter- wie transkultureller Betrachtung rücken. In der Pädagogik und Erwachsenenweiterbildung hat dies zu einer wachsenden Zahl von Studien und Seminarangeboten mit interkulturellen Trainingsinhalten geführt, die sich mit den Auswirkungen des Zusammenlebens zwischen Einheimischen und Zugewanderten befassen.⁴

Von interkultureller Kompetenz zu sprechen, legt einen bewussteren Umgang mit dem Begriff der Kultur⁵ nahe. Bei der interkulturellen Arbeit steht im Mittelpunkt, dass Kultur ein Konzept zur Erklärung von Differenz ist und nicht die Ursache für die Unterschiede. Kultur ist kein naturgegebener Tatbestand an sich, sondern eine konstruierte Kategorie zur Beschreibung einer sozial erfahrbaren Realität, eine theoretische Linse, durch die Leben betrachtet und geordnet wird.

Es gibt keine eindeutige Definition von interkultureller Kompetenz. Zum einen wird sie häufig als Fähigkeit beschrieben, „die eigene und die fremde Kultur zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln“ (Siebert 2005, S. 45). Ähnlich definiert Lüsebrink (2005) und hebt einmal die *affektive* Dimension hervor, die Einfühlung in und Sensibilisierung für fremde Kulturen sowie eine hiermit verknüpfte Sozialkompetenz umfasst, und zum anderen die *kognitive* Dimension, die neben allgemein

kulturellem Wissen auch kulturspezifisches Wissen (zum Beispiel über kulturelle Werte und Kommunikationsstile) einschließt (ebd., S. 9 f).

Grundsätzlich kann interkulturelle Kompetenz als die individuelle Fähigkeit beschrieben werden, sich der eigenen, auch immer kulturell bedingten Denk- und Lebensweise bewusst zu sein und sie so zu erweitern oder zu verändern, dass andere, auch immer kulturell bedingte Denk- und Lebensweisen erkannt und respektiert werden können. Daraus leitet sich die Fähigkeit ab, mit Menschen aus anderen kulturellen Kontexten ohne wesentliche Unannehmlichkeiten oder schwerwiegende Konflikte zu Recht zu kommen. Das schließt auch das Bemühen ein, andere Einstellungen und Werte möglichst wenig zu bewerten und die eigene Bewertung offen zu legen. Zusätzlich muss bewusst werden, dass die eigenen Bewertungen Grundlage der eigenen Emotionen und Einstellungen sind. Diese Transformationsleistungen erfordern von Individuen Übersetzungsfähigkeiten, auf der biographischen wie auf der gesellschaftlichen Ebene.

Mit diesem Verständnis von interkultureller Kompetenz versuchen wir die Zugewanderten mit ihren Kompetenzen wahrzunehmen und bemühen uns gleichzeitig um eine mehrperspektivische Wahrnehmung ihrer Situation. Dazu gehört ohne Frage eine Reflexion darüber, welche unterschiedlichen Lernprozesse wir zu vergegenwärtigen haben, wenn Menschen ohne Erfahrungen in der systematischen Einübung der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen mit Menschen, die diese Kulturtechniken beherrschen und als Zeichen von Fortschritt und Modernität wertschätzen, in kursförmig organisierten Lernumgebungen zusammentreffen.

Mit der Betonung der Kompetenzorientierung in unserem Vorgehen können wir auf der operationalen Ebene neue Zugänge öffnen. Die LernbegleiterInnen, die häufig gelernt haben, in zahlreichen fremd- und eigenkulturellen Beziehungsnetzen erfolgreich zu agieren, bieten ein Vorbild für die Öffnung zwischen den Zugewanderten und den Ansässigen. Sie können gezielt interkulturelle Situationen schaffen und reflektieren, indem sie z. B. als Teil der Lernbegleitung mit den Lernenden in die Stadt oder in die Bibliothek gehen, wo sie ihre Sprachkenntnisse einsetzen können, aber auch soziales Miteinander und Kommunikation kennen lernen und neue Motivation, sich auf ihr neues Leben einzulassen, schöpfen können.

4. Die Aufgaben und Rahmenbedingungen der muttersprachlichen LernbegleiterInnen

Vor diesem Hintergrund müssen die Qualifizierung und der Einsatz muttersprachlicher LernbegleiterInnen darauf abzielen, sie zu befähigen, die Lernenden in ihren Lern- und Handlungsabsichten so zu unterstützen, dass sie eigeninitiativ und selbstbewusst ihre Teilhabe am gesellschaftlichen Miteinander gestalten können. Muttersprachliche Lernbegleitung für Grundbildung und Alphabetisierungsprozesse bei Menschen, denen der Lernprozess besonders schwer fällt, die wenig oder schlechte Erfahrung mit dem Aneignen von Schrift haben, besonders wenn es sich um berufsbezogenes theoretisches Wissen in einer mehr oder weniger fremden Sprache handelt, ist Neuland.

Insgesamt wurde die Schulung in 64 Unterrichtsstunden in 13 Modulen von November 2008 bis Mai 2009 durchgeführt. Im Einzelnen wurden folgende Themen behandelt: Lernen und Lernberatung, Kommunikation, Gesprächsführung, Arbeit mit Traumatisierten, Dokumentation, Datenschutz, Alphabetisierung im Alltag, Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit, Portfolioarbeit, Alphabetisierung in der Praxis der Alphabetisierungskurse, kontrastive Alphabetisierung, lerntherapeutische Methoden.

Die acht muttersprachlichen Lernbegleiter bewegen sich in dem Bereich einer besonderen Beratungspraxis, die in den Feldern von Sprach- und Kulturvermittlung ebenso wie in der Vermittlung von Wissen, Lerntechniken und Strukturen, aber auch des Coaching und der interkulturellen Persönlichkeitsentwicklung angesiedelt ist.

Die Kompetenzen, die die Lernbegleiter brauchen, gehen weit über das hinaus, was Schulungsinhalte vermitteln können. Diese zu entwickeln war möglich, weil die Personen selber ihre (Migrations-)Biographie reflektiert und als Kulturdolmetscher einschlägige Erfahrung gesammelt hatten. Die Lernbegleiterschulung ergänzte diese Kompetenzen mit spezifischem Wissen zu Alphabetisierung und Grundbildung sowie mit theoretischen Grundlagen der Lernberatung.

Es gibt in diesen Praxisfeldern Einzel- und Gruppenkonstellationen sowie Lern- und Beratungselemente, die die Grundlagen für den Schrifterwerb in einer fremden Sprache legen sollen und zudem die Orientierung in einem neuen Land bieten. Darüber hinaus findet durchaus berufsbezogenes Lernen statt oder die (auch Bildungsinländer betreffende) Bearbeitung von sprachlich unverstandenem Fachwissen, das ohne die Erklärungen in der Muttersprache fehlschläge – eine weitere Quelle für das Scheitern an der Schwelle zur Ausbildungsfähigkeit. Es sind Personen, die aufgrund von Lernschwierigkeiten mit den Regelangeboten allein nicht zurechtkämen, die zum Teil stark traumatisiert sind oder nur immer neu mit dem Scheitern ihrer Lernbemühungen konfrontiert wurden.

Das Projekt-Team des Instituts für angewandte Kulturforschung steht immer koordinierend und lernberaterisch hinter den LernbegleiterInnen, um gemeinsam die Quellen der Motivation und die Lernhindernisse zu beleuchten und um den Weg zum selbstständigen Lernen zu ebnen. Wir kooperieren mit zwei Trägern von Integrations- und Alphabetisierungskursen, mit einer gemeinnützigen Arbeitsgelegenheit mit Qualifizierungsanteil und Berufseinstiegsmaßnahmen in einer Berufsbildenden Schule, Bildungs- und Beratungseinrichtungen, die Alphaschulungen durchführen, sowie mit einer Berufsbildenden Schule in Göttingen. Vier der acht LernbegleiterInnen haben Einzelberatung mit je zwei Lernenden durchgeführt, die anderen betreuen kleine Gruppen von 3-5 Lernenden. Die LernbegleiterInnen bekommen ein Honorar für die Beratungsstunden und müssen einen Dokumentationsbogen über die Lernfortschritte ausfüllen.

Im Rahmen des Projektes haben wir außerdem Unterrichtsmaterial für die ersten Stunden der Alphabetisierung entwickelt, da wir hier eine Lücke bei den sonst vorhandenen Lehrbüchern entdeckt haben. Die meisten Alphabetisierungsmaterialien sind nicht für MigrantInnen konzipiert, die gleichzeitig die deutsche Sprache lernen müssen. Für neu eingewanderte Personen sind Texte als Orientierung in der neuen

Heimat, wie Texte über Arbeitsamt, Rathaus usw., eingefügt, Um besonderen Lernproblemen zu begegnen, wird mit der Silbenmethode gearbeitet.

Die Bewährungsprobe stellt sich für sie in der Praxis und in der Fähigkeit, sich auf die jeweiligen Rahmenbedingungen und Kontexte sowie die speziellen Bedarfe der einzelnen Lernenden einstellen zu können. Es gilt, immer neu und jeweils passend für die Person zugeschnittene Lernsettings, Lernmethoden und Hilfen bereitzustellen, die mit den Anforderungen der Institutionen sowie den Lebensbedingungen und Lernzielen der Teilnehmenden in Einklang zu bringen sind. Es ist ein zusätzliches Angebot, zuweilen eine belastende Aufgabe, die ständiger Modifizierung, immer neuer Motivierung und Kraftanstrengung bedarf. Auch einige der Lehrenden, Dozentinnen für den Alphabetisierungsbereich, Berufsschullehrer, Ausbilder haben sich auf den Weg gemacht und lassen sich auf das Experiment ein – das zumindest potentiell auch bedrohlich sein kann.

Lernen ist Arbeit. Arbeit für alle – für die Lernenden selber, die Begleiter und durchaus auch für die LernberaterInnen, die konzeptionell, dokumentierend, analysierend und logistisch hinter diesen stehen.

5. Soziale Teilhabe in Bezugssystemen ohne ausgeprägte Literalität

Aktive soziale und kulturelle Teilhabe in Kommunikationsprozessen zu fördern, bedarf, um eine erfolgreiche Strategie zu sein, einer systematischen Reflexion der dazu notwendigen Lernschritte. Unter der Voraussetzung, dass Lernen als ein vom Individuum zu leistender aktiver Aneignungsprozess in sozialen Bezugssystemen wahrgenommen wird (vgl. Tomasello 2006), besteht in unserem Zusammenhang die Frage, worin sich soziale und kulturelle Teilhabe in Bezugssystemen ohne ausgeprägte Literalität von denen mit ausgeprägter Literalität unterscheiden?

Der Sozialanthropologe Jack Goody (1986 [1968]) bemerkt hierzu, dass in ersten Systemen die Kommunikation auf der wörtlichen Rede, Gestik, Mimik u. a. basiert. In ihr werden vor allem Gefühle wiedergegeben, die Bedeutung des Gesagten wird unmittelbar ersichtlich. Kognitive Aufgaben können stärker nach Lebenserfahrungen entschieden werden, wobei gerade das soziale Wissen von den Älteren repräsentiert wird. Dies alles führt zu einer gründlicheren Sozialisation als in literalen Bezugssystemen.

Die Einführung der Schrift als Medium für die Übermittlung kultureller Orientierungen führt zur Entwicklung eines Sinnes für Veränderungen und kultureller Rückständigkeit.

In Bezugssystemen, in denen Literalität keine so gewichtige Rolle spielt, sind Erinnerungen das Ergebnis von Erfahrungen, die als bedeutsam in den Sozialbeziehungen gewertet werden. Die Vergangenheit wird nur unter dem Gesichtspunkt ihrer Bedeutung für die Gegenwart wahrgenommen. Was hierzu keinen Beitrag leistet, wird vergessen. Im Gegensatz dazu kennen literale Bezugssysteme eigentlich kein System der Eliminierung bzw. der strukturellen Amnesien. Es bleibt dem Individuum und seinem privaten Denken überlassen, welche kulturellen Repertoires es auswählt.

In den eher nichtliteralen Bezugssystemen ist das Individuum in jeder sozialen Situation mit den Denk-, Gefühls- und Handlungsmustern der ganzen Gruppe konfrontiert. Es hat nur die Wahl zwischen Partizipation oder völliger Einsamkeit; denn die Verweigerung der Beziehungsebene in der Kommunikation zieht den ‚sozialen Tod‘ nach sich (Drubig 1995, Kapitel II).

Es verwundert daher nicht, wenn MigrantInnen versuchen, ihre mangelnde Schreib-, Lese- und Sprachfähigkeiten in Deutsch durch die Bildung sozialer Netze auszugleichen.⁶ Dadurch gibt es immer Personen, die in die Rolle der Kulturmittler gehen, z. B. die, die lesen können, die Deutsch besser kommunizieren können oder die gute Kontakte haben. Dadurch kann der Zugang zu Orientierungswissen neue Hierarchien schaffen, aber auch sehr problematisch und verstellt sein. Generationenrollen werden umgekehrt mit allen bekannten Auswirkungen auf Familiengefüge usw.

Die muttersprachlichen LernbegleiterInnen übernehmen hier eine bedeutsame Rolle für die Aktivierung sozialer und kultureller Teilhabemotivationen. Wenn sie MigrantInnen mit besonderen Schwierigkeiten in den Alfakursen begleiten, stehen sie vor dem Dilemma, dass sie einerseits oft selbst deren vor allem auf Beziehungen aufgebaute gesellschaftliche Ordnung kennen und die in der deutschen Gesellschaft erwartete internalisierte Kontrolle nur mühsam gelernt und übernommen haben und vielleicht auch nicht immer akzeptieren und dennoch wissen, dass dies von den Lernenden erwartet wird, wenn sie in dieser Gesellschaft vorankommen wollen. Dies verlangt viel Vermittlungsarbeit und Unterstützung. Gleichzeitig dienen sie als Vorbilder, sie haben es geschafft, sie „gehören dazu“ und motivieren dadurch die Lernenden.

So hatte eine Lernbegleiterin erhebliche Probleme, weil sie von den Anforderungen der ganzen Familie einer Lernenden völlig in Anspruch genommen wurde. In der „community“ dieser Zuwanderergruppe hatte sie bereits einen Namen als anerkannte Vermittlerin und wurde zu Gesprächen mit der Schulleiterin der Kinder, zum Krankenhaus oder sogar für Übersetzungsleistungen für den Betrieb des Ehemannes herangezogen. Sie selbst bat um Unterstützung, wir sollten als „ChefInnen“ für sie hier Grenzen gegenüber der Familie ziehen.

6. Bedeutung der Mehrsprachigkeit in der Grundbildung

Die Mehrsprachigkeit der MigrantInnen, die ihre Muttersprache als zusätzliche Ressource beherrschen, wird noch zu selten als solche wahrgenommen und bewusst genutzt. Auch im Kontext von Alphabetisierung und Grundbildung wird die Mehrsprachigkeit wenig berücksichtigt. Die Zielgruppe Migranten mit geringer Grundbildung wird nur selten mit dem Blick auf ihre Ressourcen beschrieben.

So ist bei einem Ansatz zur Einbeziehung der Muttersprache und Förderung der Mehrsprachigkeit zunächst einmal wichtig, von der Person des oder der Lernenden auszugehen. Hier kann der Rahmen für die Reflexion der eigenen Stärken geöffnet werden, indem die muttersprachliche Kompetenz überhaupt thematisiert und einbezogen wird, um Selbstbewusstsein und Ausdrucksfähigkeit aus dem vorhandenen Potential zu entwickeln. Aus dieser Wertschätzung für die Herkunftssprache heraus

wird eine Sprachbewusstheit entwickelt, die für die Zielsprache Deutsch didaktisch genutzt und auf die immer wieder zugegriffen werden kann.

In der direkten Kommunikation ist ein Dialog auf Augenhöhe möglich, der einen „erwachsenen“ Umgang fördert und so die Selbstverantwortlichkeit des Lernenden betont. Die Prinzipien von Lernberatung⁷ können so überhaupt ernsthaft umgesetzt werden, in Hinblick auf die Lernbiografie, die Interessenorientierung und die Reflexionsorientierung. In einer muttersprachlich basierten Lernberatung kann leichter Vertrauen entwickelt werden, da auf sprachlichen Schwierigkeiten basierende Missverständnisse umgangen werden und Lernschwierigkeiten leichter angesprochen werden können. Es wird das Selbstbewusstsein und die eigene Verantwortlichkeit des Lernenden gefördert.

Es kann Verständnis für die Langwierigkeit des Lernprozesses und die Entwicklung jeweils persönlicher Zielsetzung erlangt werden. Die Vorbildwirkung⁸ der LernbegleiterInnen kann Motivation geben, wie auch die Kenntnis der Muttersprache direkt didaktisch zu nutzen ist. So gibt es die Möglichkeit spezifische Fragen, die in der Struktur der Muttersprache begründet sind, direkt zu klären und auf Lernfallen und „falsche Freunde“, aber auch auf Analogien und Brücken beim Spracherwerb hinzuweisen.

Bei einer solchen Einbeziehung muttersprachlicher Lernbegleiter kann also die Verständigung, die für Lernen unerlässlich ist, für Lehrende und Lernende optimiert werden. Es wird ein Prozess auf eine gegenseitig erwachsene Ebene befördert, auf der es möglich wird, die Aufmerksamkeit auf das Lernniveau und die persönlichen Ziele der Lernenden zu richten. Somit wird sowohl Über- als auch Unterforderung vermieden, die in der Regel Motivation erschweren. Es sollte jedoch klar sein, dass diese individuelle Lernbegleitung kein Ersatz für einen Kurs ist.

Die Gefahren, die die Einbeziehung der Muttersprache auch in sich trägt, sind im Verhältnis zu den oben genannten Vorteilen nicht so groß. Dennoch sollte auch erwähnt werden, dass sich bei zu langem Verweilen in einem muttersprachlich basierten Unterstützungssystem ungute Strukturen entwickeln könnten, die dem emanzipatorischen Ansatz zuwiderlaufen. Es soll nicht zu einer Art Entmündigung des Lernenden oder Bevormundung durch den Lernbegleiter kommen. Der Schutzraum, den die Herkunftssprache bietet, soll nicht zu einer Ghettoisierung führen, die Deutsch als Kommunikationssprache verdrängt und sprachhomogene Gruppen bevorzugt.

Die Schulung der LernbegleiterInnen muss auch die Kenntnis der eigenen Sprache und ihre Besonderheiten, bewusste Mehrsprachigkeit, die Techniken der Gesprächsführung und den Dialogansatz berücksichtigen. Den Blick auf die Ressourcen, aber auch die diagnostischen Instrumente und die Dokumentation der Lernbegleitung stehen bei dieser Ausbildung ganz oben. Interkulturelle Kompetenzen, bewusste Vorbildfunktion, Ausbau von Lernunterstützendem Verhalten und hohe Kommunikationsfähigkeit sind hierzu unerlässlich.

So kann durch muttersprachlich basierte Lernbegleitung ein Schritt zu mehr bewusster Mehrsprachigkeit in der Grundbildung und Alphabetisierung getan werden, der es den bislang als Zielgruppe schwer erreichbaren Migranten mit geringer Grund-

bildung erleichtert, sich ihrer Kompetenzen zu vergewissern und diese für ihre Zukunft zu nutzen.

Anmerkungen

- 1 Unser Projekt ist Teil des Projektverbunds GIWA – Grundbildung in Wirtschaft und Arbeit (www.giwa-grundbildung.de).
- 2 In Bezug auf das Feld von Wirtschaft und Arbeit erfordert Grundbildung, so die Ergebnisse unserer Arbeitgeber-Interviews, eher ein Minimalset an Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen, die bezüglich eines spezifischen Arbeitskontextes erforderlich sind.
- 3 Diese Situation unterstützt massiv die Herausbildung derjenigen Identität, die Castells (2002) als widerständige bezeichnet: Die Ausgeschlossenen schließen sich gleich selber aus. Hieraus kann Fundamentalismus, ethnischer Nationalismus oder die sogenannte Parallelgesellschaft in der Diaspora entstehen.
- 4 Vgl. etwa O'Reilly/Arnold 2005 oder Roth 2005.
- 5 „Das Nette an Kultur ist, dass sie jeder hat“ (Marilyn Strathern, 1995). Damit ist die Einigkeit über die „Kultur“ aber auch schon am Ende. Über den vagen Charakter des Begriffs, der vom Dialekt über bildende Kunst bis zur Schlagerparade alle Erscheinungen menschlichen Lebens abdecken soll, existieren zahllose Interpretationen, Begriffsdefinitionen und Meinungen. Einigkeit besteht einzig darin, dass Kultur soziale, erfahrbare Realität ist. Jede und jeder haben ein eigenes Verständnis von dem, was für sie jeweils Kultur ist bzw. ausmacht. Im interkulturellen Kontext kann dies zu erheblichen Schwierigkeiten führen, da das eigene Kulturverständnis stark mit Emotionen wie Heimatgefühle, der eigenen Identität und Geborgenheit verbunden ist.
- 6 Kommunizieren, Tauschbeziehungen eingehen, Abhängigkeiten schaffen und aushalten sind wesentlich für soziale Beziehungen.
- 7 Vgl. auch Klein, Rosemarie. 2010. Beratung als Handlungsansatz in GIWA. In: GIWA-Online Nr. 4, Februar.
- 8 Hier ist auf die Erfahrungen des Bridges Projekts aus Norwegen zu verweisen: www.vofo.no/bridges (letzter Zugriff am 15.04.2010).



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Politische Bildung

Veronika Fischer, Monika Springer (Hrsg.)

Handbuch Migration und Familie

Angesichts des demografischen Wandels mit einem wachsenden Anteil zugewanderter Bevölkerung in Deutschland wird die Beschäftigung mit dem Themenkomplex „Migration und Familie“ zunehmend wichtig. Vor diesem Hintergrund bietet das vorliegende Handbuch einen wichtigen Überblick über die bislang eher verstreuten Untersuchungen aus den verschiedenen Fachdisziplinen. Neben den sozialpädagogischen Aspekten werden historische, rechtliche, psychologische, theologische u.v.m. behandelt. Ein besonderes Interesse gilt der Frage, wie sich Migrationsprozesse auf die Bevölkerungs- und Familienstruktur und die Integrationspolitik auswirken. Darüber hinaus werden sozialpädagogische Handlungsfelder und deren Qualitätsanforderungen dargestellt.

Konzeptionell ist dieses Handbuch als Nachschlagewerk und Studienbuch gedacht mit grundlegenden theoretischen Artikeln zu den Themen Migration und Familie und praktischen Ansätzen und Modellen, was eine theoriegeleitete Praxis ermöglicht.

Zielgruppen sind u.a.

- Studierende der Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaften, Psychologie, Heilpädagogik, Sozialen Arbeit,
- Pädagogen und Pädagoginnen, Lehrer und Lehrerinnen, Erwachsenenbildner und -bildnerinnen,
- Multiplikatoren in der Elternarbeit.



ISBN 978-3-89974649-5, 528 S., € 49,80

Autoinnen und Autoren: Tarek Badawia
| Dirk Baier | Helen Baykara-Krumme
| Ursula Boos-Nünning | Peter Bänder |
Bärbel Dangel | Georg Debler | Dieter
Filsinger | Veronika Fischer | Stefan
Gaitanides | Norbert Gestring | Mechtild
Gomolla | Angelika Gregor | Susanne
Huth | Andrea Janßen | Wolf-Dieter
Just | Yasemin Karakaşoğlu | Margret
Karsch | Reiner Klingholz | Johannes
Korporal | Michael Krummacher | Doris
Krumpholz | Birgit Leyendecker | Tanja
Merkle | Karl-Heinz Meier-Braun | Ursula
Neumann | Laura de Paz Martínez
| Ludger Pries | Gaby Reitmayer |
Adelheid Schmitz | Hubertus Schröder |
Wolfgang Seifert | Annegret Sirringhaus-
Bänder | Monika Springer-Geldmacher
| Gaby Straßburger | Talibe Süzen |
Hacı-Halil Uslucan | Manuela Westphal |
Franziska Wöllert | Ioanna Zacharaki

www.wochenschau-verlag.de

Adolf-Damaschke-Str. 10, 65824 Schwalbach/Ts., Tel.: 06196/86065, Fax: 06196/86060, info@wochenschau-verlag.de



DER GESAMTE BILDUNGSMARKT UNTER EINEM DACH

27. bis 29. Oktober 2010 Messe Basel

Zukunft Bildung



Sehen, testen, vergleichen und netzwerken: Das bietet Ihnen die WORLDDIDAC Basel 2010. Wie wird sich Bildung in der Zukunft weiterentwickeln? Welche Trends beherrschen das Lernen von Morgen? Mehr als 400 Aussteller aus aller Welt präsentieren vom 27. bis 29. Oktober 2010 ihre neusten Lehr- und Lernmittel. Bildungstrends und aktuelles Wissen werden in Workshops und Fachreferaten vermittelt und garantieren einen lehrreichen Messebesuch. Überzeugen Sie sich selbst und sehen Sie den gesamten Bildungsmarkt unter einem Dach.

Willkommen auf der WORLDDIDAC Basel 2010.

www.worlddidacbasel.com

Nachrichten

Politischer Bildung droht Kürzung

Der Etat der Bundeszentrale für politische Bildung soll in 2011 um 1,5 Mio. Euro reduziert werden. Nach den Plänen der Regierung sind es aber schon 2012 über 5 Mio. Euro und in den beiden Folgejahren jeweils noch einmal je 4,8 Mio. Euro, die gestrichen werden sollen.

Betroffen sind neben der bpb auch bundesweit zahlreiche Träger und Einrichtungen politischer Bildung wie Jugendbildungsstätten, Bildungswerke, Heim-VHSen und internationale Begegnungsstätten, die über die bpb Fördermittel erhalten. Bisher standen jährlich rund 6,8 Mio. Euro zur Verfügung. Die vorgesehenen Kürzungen im Haushalt der bpb sollen zur Hälfte auf diese Fördermittel für die Träger entfallen.

Der Vorsitzende des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten, Peter Ogrzall, warnt vor den absehbaren Folgen: „In dem geplanten Ausmaß zu kürzen, ist fahrlässig und widerspricht den Aussagen der Regierung, die Bildung und den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu fördern. Ohne politische Bildung gibt es keine funktionierende Demokratie! Politische Bildung vermittelt Wissen, befähigt zum eigenen Urteil und ermutigt und qualifiziert für gesellschaftliches und politisches Engagement.“

Quelle: Pressemitteilung des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten vom 8. Juli 2010

pf

Zahl der weiterbildenden Betriebe gesunken

In der Wirtschaftskrise ist der Anteil der weiterbildenden Betriebe gesunken. Das

berichtet das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Mit 45 Prozent lag der Anteil der Betriebe, die ihren Beschäftigten regelmäßige Weiterbildungen anbieten, im Jahr 2009 vier Prozentpunkte unter dem Vorjahreswert. Im Zeitraum von 1999 bis 2008 war der Wert von 39 Prozent auf 49 Prozent angestiegen.

Vielen Arbeitgebern würde es in der aktuellen Situation schwer fallen, die mit der Weiterbildung verbundenen Aufwendungen zu tragen, schreiben Lutz Bellmann und Ute Leber. In den Betrieben jedoch, die auch im Krisenjahr 2009 Weiterbildungen angeboten haben, hat sogar ein etwas größerer Teil der Belegschaft teilgenommen als ein Jahr zuvor: „Es ist anzunehmen, dass dies insbesondere auf solche Unternehmen zutrifft, in denen Weiterbildung integraler Bestandteil der Personalentwicklung ist. Hier werden möglicherweise die zeitlichen Freiräume in Phasen nicht voll ausgelasteter Produktionskapazitäten dazu genutzt, mehr Mitarbeiter als sonst üblich zu qualifizieren“.

Insgesamt haben 2008 und 2009 etwa ein Viertel aller Beschäftigten an Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen. Das zeigen die Daten des IAB-Betriebspanels, einer jährlich durchgeführten repräsentativen Befragung von rund 16.000 Arbeitgebern.

Der Großteil der Betriebe übernimmt die Qualifizierungskosten. In der Wirtschaftskrise ist dies sogar noch häufiger als vorher der Fall. Haben 2007 erst 69 Prozent der Unternehmen Weiterbildungen vollständig bezahlt, so stieg der Anteil 2009 auf 74 Prozent. Auch finden inzwischen mit 64 Prozent fast zwei Drittel der Fortbildungen während der Arbeitszeit statt.

Presseinformation des IAB vom 17.6.2010

pf

Diskussion

Empirische Beobachtungen zur Diskussion um die Qualifizierung von Erwachsenenbildnern

Die Expertise „Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals“ (vgl. Kraft/Seitter/Kollewe 2009) ist bislang einerseits nüchtern-positiv aufgenommen worden (vgl. Heilinger 2009; Schepers/Grotlüschen 2009), andererseits wird sie auch entschieden kritisiert (vgl. Nittel 2010a und b), ohne dass dabei vergessen würde, grundsätzlich den positiven Stellenwert dieser Bemühungen um eine Strategie zur Professionalisierung der lehrenden Tätigkeiten in der Weiterbildung hervorzuheben. Heilinger (2009) bezeichnet die Arbeit als ernst zu nehmend und grundlegend, sie könne Ausgangspunkt für ein konzertiertes Vorgehen in Deutschland sein. Schepers und Grotlüschen (2009) formulieren verhalten, das Modell berge „die Möglichkeit, sich im Bereich der Weiterbildung und Professionalitätsentwicklung der Formulierung erster Standards zu nähern“ (ebd., S. 299). Es wird auch Kritik geäußert, insbesondere hätte eine „ausgiebigere Berücksichtigung des lehrenden Personals auch interessante Ergebnisse (...) liefern können“ (ebd.).

Nittel (2010a und b) würdigt zwar ausdrücklich die Bemühungen um eine Professionalisierung des Weiterbildungspersonals. So finde eine „Vereinheitlichung der Erwartungen statt in Bezug auf das, was Vertreter des lehrenden Personals alles wissen und können müssen“ (2010b, S. 183). Gleichzeitig wird aber auch eine umfassendere, theoretisch begründete Kritik formuliert.

Nittel stützt diese vor allem auf die in der erziehungswissenschaftlichen Dis-

kussion begründete Differenz zwischen Vermittlung und Aneignung, die z. B. im Bereich der Didaktik außerordentlich bedeutsam sei (vgl. Nittel 2010b, S. 182). Mit dem Vorschlag von Kraft, Seitter und Kollewe sei die Erwartung verknüpft, Prozesse des beruflichen Qualifikationserwerbs, die im Kern Bildungsprozesse seien, zu befördern: „Hierbei geht es um die Weitergabe wissenschaftlichen und beruflichen Experten- und Fachwissens an das Lehrpersonal, und zwar mit dem Ziel der Optimierung des mikrodidaktischen Handelns. *Damit wäre die Vermittlungsseite des von den Autoren ins Auge gefassten Programms umrissen.* Inwiefern damit beim lehrenden Personal faktische Aufklärungs-, Lern-, Bildungs- und Reifeprozesse angestoßen werden und ob diese dann auch noch in eine hochwertige pädagogische Praxis einmünden, (...) – das entscheidet sich ausschließlich auf der Aneignungsseite“ (ebd., S. 182 f., H. i. O.). Das Referenzmodell verändere, so Nittel, nur die Bedingungen für die Qualität des mikrodidaktischen Handelns, nicht aber Professionalität, „denn die ist untrennbar an die situativen Bezüge des beruflichen Handelns sowie an das hier aktualisierbare Wissen und Können gekoppelt“ (ebd., S. 183). Vor dem Hintergrund dieser grundlagentheoretischen Überlegungen erkennt Nittel, dass in der Expertise keinerlei Bestimmung der Relation von Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisierungsfähigkeit vorgenommen worden sei. Dies habe zur Folge, dass eine „realitätsgesättigte Klärung der Spielräume“ (Nittel 2010a, S. 50) von Professionalisierung ausbleibe. Im Zuge einer Top-Down-Strategie hätten die Betroffenen selbst, also die Lehrenden, kaum an der Erstellung des Modells partizipieren können.

Aufgegriffen werden soll das Problem, dass die Lehrenden selbst kaum in

die Konstruktion des Modells einbezogen wurden (offenbar wurden nur zwei Kursleiter befragt, vgl. Kraft u. a. 2009, S. 62). Hinsichtlich einer solchen Partizipation kann es nicht nur darum gehen, die Lehrenden als Experten für mikrodidaktisches Handeln zu Wort kommen zu lassen, sondern es bedarf einer erfahrungswissenschaftlichen Absicherung dessen, wie Lehrende mit didaktischen Problemen tatsächlich umgehen. Auf der Grundlage entsprechender empirischer Analysen könnte ein Beitrag zur Klärung der Frage geleistet werden, auf welche Bedingungen im beruflichen Handlungsfeld didaktische Innovationen von Seiten der Wissenschaft real treffen und mit welchen Umgangsweisen von Seiten der betroffenen Lehrenden möglicherweise zu rechnen ist.

In einer Studie zu „Thematisierungsstrategien im Vermittlungsprozess“ (vgl. Haberzeth 2010) wurde der Umgang von Lehrenden mit einem Kernproblem didaktischen Handelns untersucht, nämlich der Bestimmung von Inhalten im Planungsprozess von Bildungsangeboten. Untersucht wurde dies am Beispiel des Umgangs von Lehrenden mit dem Thema „Lernen“ in eigenen, explizit zu diesem Gegenstand angebotenen Seminaren. Lehrende, die Seminare zum Thema „Lernen“ anbieten („Wie lernen Erwachsene?“, „Konstruktivistische Lerntheorie“), wurden in qualitativen Interviews dazu befragt, welches wissenschaftliche Wissen sie zur Bearbeitung dieses Themas auswählen und warum sie gerade dieses Wissen bereithalten. Gestützt wurden die Interviewergebnisse durch Analysen von Dokumenten, die die Lehrenden in ihrem didaktischen Handeln auch im Kurs nutzen. Interessant ist dieses Thema auch deshalb, weil es Bestandteil des Grundzertifikats im Modell von Kraft u. a. ist.

Die Studie lässt erkennen, dass wissenschaftliches Wissen nicht einfach übernommen wird, sondern Lehrende greifen aktiv auf Wissen zu, das als nützlich angesehen wird, um die erlebten Unterrichtssituationen in ihrem beruflichen Handlungskontext zu bewältigen. Dabei ist die Bedeutung, der Wahrheitsgehalt etc. des Wissens nicht das alleinige Kriterium für dessen Nutzung. Vielmehr wirken sich methoden- und medienbezogene Erwägungen der Lehrenden wesentlich auf die Bestimmung von Inhalten aus: Inhalte werden ausgewählt nach der methodischen Möglichkeit (a) einer spielerischen Beschäftigung der Lernenden zur Herstellung von Aufmerksamkeit und Kooperation, (b) der visuellen und bildlichen Darstellbarkeit des Wissens und (c) des handelnden Übens und Trainierens der Lernenden zur Organisation und damit auch Inszenierung von zielgerichtetem Lernen. So wird z. B. ein Lerntypentest eingesetzt (zu a), der eine unkomplizierte Beschäftigung lernwiderständiger Teilnehmer verspricht, es werden Abbildungen der Gehirnanatomie bereitgestellt (zu b), weil die bildlichen Darstellungen unmittelbar Anklänge an die alltägliche Erfahrung finden, und es werden Ablaufmodelle von Lehre genutzt (zu c), weil sich diese in Trainingsübungen umsetzen lassen.

Es handelt sich – dies ist ausdrücklich zu betonen – um durchaus vernünftige und keineswegs abzuqualifizierende Bewältigungsformen von Lehrenden, die genutzt werden, um organisatorische Anforderungen an den Unterricht (z. B. Umgang mit lernwiderständigen Teilnehmern) oder kontextuelle Anforderungen an den Unterricht (z. B. Training, Umsetzung in Handlung) zu bewältigen, Letztere insbesondere anzutreffen in der betrieblichen Weiterbildung. Je nach spezifischem Feld (betrieblich, allgemein etc.) unterscheiden sich die Strategien der

sich die Strategien der Lehrenden noch einmal.

Weitere empirische Studien möglichst in unterschiedlichen Feldern der Weiterbildung (betrieblich, politisch etc.) wären notwendig, um die realen Bedingungen mikrodidaktischen Handelns weiter aufzudecken sowie um zu zeigen, wie diese von den Lehrenden wahrgenommen werden und welche handlungsleitenden Konsequenzen dies für den Umgang mit wissenschaftlichen Anforderungen hat. Diese Erkenntnisse wären dann einzubeziehen in die Ausarbeitung und Weiterentwicklung von Qualifizierungsmodellen für Lehrende.

Erik Haberzeth

Literatur

- Haberzeth, Erik (2010): Thematisierungsstrategien im Vermittlungsprozess. Empirische Analysen zum Umgang mit Wissen im Planungsprozess von Weiterbildungsangeboten. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Heiling, Anneliese (2009): Rezension zu Kraft, Susanne/Seitter, Wolfgang/Kollewe, Lea (2009): Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals. Bielefeld: wbv. In: REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Jg. 32, H. 4, S. 86–87
- Kraft, Susanne; Seitter, Wolfgang; Kollewe, Lea (2009): Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals. Bielefeld: wbv
- Nittel, Dieter (2010a): Verwerfungen im unvollendeten Projekt der Professionalisierung. Ein Zwischenruf. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Jg. 60, H. 1, S. 44–55
- Nittel, Dieter (2010b): Anmerkungen zu den Anmerkungen von Wolfgang Seitter. Eine erfolgreiche Professionalisierung ist auf Partizipation des Lehrpersonals angewiesen! In: Hessische Blätter für Volksbildung, Jg. 60, H. 2, S. 182–186
- Schepers, Claudia/Grotluschen Anke (2009): Rezension zu Kraft, Susanne/Seitter, Wolfgang/Kollewe Lea (2009): Professionalität des Weiterbildungspersonals. Bielefeld: wbv. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Jg. 59, H. 3, S. 298–299

Rezensionen

Bettina Lösch/Andreas Thimmel (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach/Ts. 2010

Durch das Handbuch soll kritischen Gesellschaftstheorien in der politischen Bildung mehr Präsenz verliehen werden. „Eine kritische politische Bildungspraxis will (...) ermöglichen, dass die Subjekte die Macht- und Herrschaftsverhältnisse begreifen, in die sie eingebunden sind. Sie sollen Handlungsmöglichkeiten entwickeln können, diese Verhältnisse zu gestalten und zu verändern. Dafür ist es notwendig, dass sich die politische Bildung kritisch und kontrovers mit den aktuellen Verhältnissen auseinandersetzt“ (8). Theoretischer Bezugspunkt des Handbuchs ist dabei die kritische Theorie der Frankfurter Schule. Das Handbuch will keine einheitliche Position beschreiben, sondern die Vielfältigkeit kritischer Ansätze in der politischen Bildung aufzeigen. Die Autoren kommen dementsprechend aus unterschiedlichen Bereichen, wie der Erziehungswissenschaft, der Sozialpädagogik, der politischen Bildungsarbeit, der Wirtschaftswissenschaft oder der kritischen Politik- und Sozialwissenschaft. Das Handbuch zielt auf eine stärkere interdisziplinäre Zusammenarbeit.

Untergliedert ist das Handbuch in vier Abschnitte. Der erste Abschnitt „Grundlagen und Erfordernis kritischer politischer Bildung“ diskutiert u. a. zentrale Begriffe politischer Bildung, wie Emanzipation, Bildung und Demokratie. So stellt beispielsweise Steffens die Frage, ob emanzipatorische Bildung einer Neubegründung bedürfe. Politische Bildung müsse jedoch nicht neu gedacht

werden, sondern sich seiner Grundlagen erinnern. Hinderlich für die Weiterentwicklung kritischer politischer Bildung sei dabei die Selbstreferentialität der Politikdidaktik (26). Ein kritischer Bildungsbegriff könne, so Bernhard (94), schließlich „als Form geistiger Desertion aus einer aufoktroierten Wirklichkeit“ gefasst werden. Lösch verweist in der Diskussion des Demokratiebegriffs auf den geringen lebensweltlichen Bezug politikdidaktischer Ansätze. Eine kritische Demokratiebildung greife über eine staatsbürgerliche Erziehung hinaus und zielen darauf, die politischen und sozialen Verhältnisse zu begreifen, in denen die Menschen eingebunden sind (120).

Der zweite Abschnitt „Kritische Sozialwissenschaften als theoretische Bezugspunkte“ umfasst drei Unterpunkte. Unter der Überschrift „Politik – Staat – Hegemonie“ werden u. a. die Arbeiten von Foucault, Gramsci und Bourdieu aufgegriffen. So verweist beispielsweise Bremer in Bezug auf Bourdieu auf die Entwertung des politischen Wissens der Laien durch das Politische Feld, was in Konsequenz zur Selbstausschließung von Laien führe und als vorweggenommene Fremdausschließung interpretiert werden könne (187). Rodrian-Pfennig bezieht ihre Kritik demgegenüber auf die politische Bildungsarbeit selbst, die sie durch ihre mangelnde Kontroversität entpolitisiert sieht (158).

Im zweiten Unterpunkt „Soziale Ungleichheit: Race – Class – Gender“ betrachtet u. a. Butterwege den Zusammenhang zwischen neoliberaler Globalisierung und rechtsextremer Mobilisierung, welcher durch die politische Bildung bisher zu wenig beachtet wurde (265). Sauer betrachtet demgegenüber in ihrem Beitrag das Geschlecht als politischen Ausschlussmechanismus, der insbesondere die Beteiligung von Frauen beträfe (232).

Der dritte Unterpunkt ist schließlich mit den Begriffen „Subjekt – Partizipation – Handlungsfähigkeit“ überschrieben. Scherr betont die Abhängigkeit politischen Handelns vom Gefühl des dafür Berechtigtseins. „Kritische Politische Bildung zielt nicht auf unmittelbare Akzeptanzbeschaffung für das bestehende politische System“, sondern darauf, „Individuen in die Lage zu versetzen, die ihnen in demokratischen Verfassungen versprochene Position des mündigen Bürgers auch tatsächlich wahrzunehmen“ (303). Die Rechtmäßigkeit politischen Handelns ist übertragbar auf den Bereich bürgerschaftlichen Engagements, wo ebenso gerne zwischen „guten, zulässigen und schlechten, zu unterbindenden Engagement“ unterschieden wird. Munsch (328) plädiert in ihrem Beitrag zum Engagement von MigrantInnen für ein weites Verständnis von Engagement.

Der dritte Abschnitt versammelt Beiträge, die einen „reflexiven Blick auf die didaktische und pädagogische Praxis“ richten. Auch hier wird das Fehlen von Kontroversität als zentrale Kategorie politischer Bildung kritisiert. Moegling (367) bezieht seine Kritik dabei auf den Politikunterricht und beschreibt die Politikwerkstatt als eine Möglichkeit, Kontroversität als Leitprinzip politischer Bildung auch im Unterricht zu ermöglichen. Demgegenüber betrachtet Hentges die Konzeption der Orientierungskurse für MigrantInnen in Deutschland und kritisiert dessen thematisch geringe Anknüpfung an die spezifische Lebenslage der Teilnehmenden (449).

Im vierten Abschnitt liegt der Blickwinkel schließlich auf den institutionellen Kontexten politischer Bildung. Hier übt u. a. Nonnenmacher (460) Kritik an der Vorstellung einer Wissensbevorratung und der Zweitrangigkeit von Inhalten und Problemstellungen im Politikunterricht. Ein kritischer politischer Unter-

richt verlange offene Lehrpläne und sei interdisziplinär angelegt. Den Zusammenhang von politischer Bildung und Arbeit greift Bürgin (510) in ihrem Beitrag auf. So seien die Konflikte um Arbeit trotz sinkender Mitgliederzahlen in Gewerkschaften nicht weniger geworden. „Eine kritische arbeitsbezogene politische Bildung befördert Wissen über und Mündigkeit gegenüber diesen Arbeitsverhältnissen.“ Schreiber und Leidig beschreiben schließlich die gesellschaftskritische Bildungsarbeit von Attac, die auf Handlungsfähigkeit ziele und dem „Aufbau von Gegenwissen durch die Auseinandersetzung mit Herrschaftswissen“ diene (529).

Insgesamt betrachtet gibt das umfangreiche Handbuch einen differenzierten Einblick in die Bandbreite kritischer Ansätze politischer Bildungsarbeit. Der disziplinübergreifende konzeptionelle Aufbau des Bandes kann dabei inspirierende Impulse für das je eigene Arbeits- und Forschungsfeld bieten. Kritisch ist anzumerken, dass die Fülle der sehr unterschiedlichen Beiträge in anbetracht der nicht immer plausiblen thematischen Zuordnung die inspirierende Frische auch hemmen kann.

Jana Trumann

Klingovsky, Ulla (2009): *Schöne neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Eine gouvernementalitätstheoretische Analyse*. Bielefeld: transcript Verlag, 234 Seiten, 25,80 Euro

Die Diskussion um die Entwicklung und Etablierung neuer Lernkulturen bewegt die Erwachsenenbildung nun schon seit vielen Jahren. Dabei wird einerseits auf die Dynamisierung von Wissen und die sich ständig verändernden Anforderungen in der Arbeitswelt verwiesen und gleichzeitig mehr Selbstbestimmung, mehr Entscheidungsfreiheit, mehr Indi-

vidualität für die Lernenden versprochen. Diesen soll durch neue Lernarrangements ermöglicht werden, ihre Lernbedürfnisse selbst zu bestimmen, die eigenen Lerninhalte festzulegen, ihre Lernziele eigenständig zu formulieren sowie individuelle Lernstrategien zu realisieren.

Ulla Klingovsky hinterfragt, inwiefern der proklamierte methodisch-didaktische Paradigmenwechsel tatsächlich zu einer Reduktion externer Steuerung führt. Sie konstatiert zwar veränderte Gegenstands- und Funktionsbestimmungen didaktischen Handelns, entziffert aber gleichzeitig deren Verwobenheit in Machtverhältnisse. Die in der Einleitung formulierte provokante These, in neuen Lernkulturen würde gerade die Freiheit der Subjekte kalkulierend eingesetzt, um qua Selbstführung und Selbstleitung intendierte Veränderungen an den Subjekten zu erzielen, wird in den folgenden Kapiteln ausführlich begründet.

Exemplarisch werden Konzeptionen neuer Lernkulturen von vier anerkannten Vertretern der Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf die in ihnen angelegten Regierungspraktiken und Technologien des Selbst untersucht. Forschungsgegenstand sind jedoch nicht die empirischen Praktiken, sondern die konzeptionellen Aussagen innerhalb des didaktisch-methodischen Diskurses, die in Anlehnung an Foucaults machttheoretische Analysen diskursanalytisch dechiffriert werden.

Alle vier untersuchten Praxiskonzepte vereint die Kritik an herkömmlicher Didaktik: diese sei repressiv und unterdrücke die Subjektivität der Lernenden. Mit ihren Konzepten wollen die Autoren ein Mehr an Selbststeuerung (Arnold), Selbstsorge (Forneck), gesellschaftliche Teilhabe (Ludwig) oder Selbstverfügung (Meueler) erreichen.

Nachvollziehbar zeigt Klingovsky auf, dass auch diese Konzepte, gerade durch die Anrufung der Subjektivität, die Subjekte subtil in Regierungspraktiken einbinden, denn auch für das freie und autonom handelnde Subjekt ist das Feld möglicher Handlungen strukturiert: durch Aktivität und Selbstgestaltung sollen die Haltungen gegenüber Instabilität, Wandel und Veränderung positiv beeinflusst werden. Die Subjekte sollen dazu gebracht werden, Veränderungen an sich selbst zu vollziehen und an einer unentwegten Selbstoptimierung zu arbeiten.

Pädagogisches Handeln – auch subjektorientiertes – lässt sich nicht jenseits von Macht denken, insofern seien Freiheit und Selbstbestimmung keine angemessene Beschreibungsfolie mehr, so ein Fazit.

Ulla Klingovsky zielt darauf ab, den „Raum des didaktisch-methodischen Denkens in Bewegung zu halten“, und fordert, nicht nur auf die eigenen Intentionen zu schauen, sondern auch zu reflektieren, welche nicht beabsichtigten Wirkungen unser Handeln haben kann. Sie eröffnet mit ihrer gouvernementalitätstheoretischen Analyse neue Perspektiven auf Machtverhältnisse, die sich in spezifischen Regierungsformen, Führungslogiken und Technologien des Selbst niederschlagen.

Doch eine Subjektdeutung, die in Subjektivität nur eine weitere Umsetzung von Regierungstechnologien sieht, droht in zynischem Fatalismus zu enden. Liegt in der Subjektivität nicht auch die Möglichkeit des Widerstandes und der Subversion? Steht nicht daher subjektorientierte Didaktik – trotz machttheoretischer Implikationen – auch für ein Offenhalten, für Eigensinn und Emanzipation? Sollte wirklich von der Idee Abstand genommen werden, pädagogisches Handeln sei auch im Dienst von Selbstbestimmung und Freiheit zu denken?

Diese kritischen Anfragen schmälern jedoch in keiner Weise Klingovskys Verdienst, mit einer fundierten Analyse eine überfällige Debatte zu machtheoretischen Dimensionen didaktischer Handlungsweisen angestoßen zu haben.

So kann die Lektüre die Grundlage für weitere Nachforschungen sein, in welchen gesellschaftlichen Machtverhältnissen und Spannungsfeldern didaktische Handlungsweisen welche Wirkungen entfalten.

Peter Faulstich

DIE Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.): Trends der Weiterbildung Trendanalyse 2010. Bielefeld 2010 wbv

Weiterbildung ist wichtig geworden und hat sich in der Krise als weitgehend robust erwiesen. Entsprechend hat das Interesse an statistischen Berichten in den vergangenen Jahren stark zugenommen. Auch in der bildungspolitischen Debatte gewinnen Forschungsergebnisse immer mehr an Bedeutung. Es geistert das Schlagwort einer „evidence based polity“ durch die Diskussion. Der Bereich der Weiterbildung kommt in dieser Entwicklung jedoch nach wie vor deutlich zu kurz. Eine befriedigende statistische Transparenz gibt es auch nach dreißig Jahren noch nicht.

Die vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) herausgegebene

ne Trendanalyse versucht Lücken zu schließen. Der Report wertet Daten zu unterschiedlichen Bereichen der Weiterbildung aus – vom Personal (Mania/Strauch) über die Nutzung von Angebotsprofilen und Themenbereichen (Ambos/Weiland) bis zur Frage der Finanzierung (Jaich) und der Weiterbildungsforschung (Nuissl). Auf dieser Grundlage gelangt der Bericht zu einer umfassenden Beschreibung der aktuellen Weiterbildungslandschaft.

Die grundlegenden Tendenzen werden von Gnahn auf die durch die Wirtschaftskrise geänderten ökonomischen Rahmenbedingungen bezogen (11-14), in ihren Auswirkungen auf einzelne Segmente analysiert (15-24) und in die vorliegenden Berichtssysteme und Weiterbildungsstatistiken eingeordnet (25-34). Karin Dollhausen verfolgt – ausführlicher als die anderen Beiträge – die Konsequenzen für die Einrichtungen (35-74).

Das DIE versteht die Veröffentlichung als umfassende Bestandsaufnahme zum Status quo der Weiterbildung. Ausgewertet wurden Daten aus den unterschiedlichsten Quellen. Verdienstvoll ist die Zuspitzung der vielfältigen Entwicklungslinien zu Trends. Allerdings kann die vorliegende Analyse eine umfassende und kontinuierliche öffentliche Weiterbildungsstatistik nicht ersetzen, sondern sie unterstreicht deren Notwendigkeit.

Peter Faulstich

Mitarbeiter/innen

Outi Arajärvi, M. A., Jg. 1954, Wissenschaftliche Mitarbeiterin Institut für angewandte Kulturforschung – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Tusch/Drubig) Bausteine interkultureller Persönlichkeitsentwicklung, in: ABWF (Hg.): Kompetenzdokumentationen für informell erworbene berufsrelevante Kompetenzen, Berlin 2005, S. 81-118.

Franziska Bonna, Dipl.-Päd., Jg. 1983, Wissenschaftliche Mitarbeiterin Universität Hamburg, Fakultät EPB – Veröffentlichungen u. a.: Literature Review about „Improving Teaching and Learning for Adults with Basic Skill Needs through Formative Assessment“ (im Druck).

Roland Drubig, Dr., Jg. 1955, Geschäftsführender Vorstand und wissenschaftlicher Leiter Institut für angewandte Kulturforschung – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Arajärvi) Schlüssel zum Erfolg – Grundbildung für Migranten, in: Klein (Hg.): Lesen und Schreiben sollten sie schon können. Sichtweisen auf Grundbildung, Göttingen 2009, S. 61-112.

Birte Egloff, Dr., Jg. 1969, Akad. Rätin FB Erziehungswissenschaften Universität Frankfurt – Veröffentlichungen u. a.: Zur Bedeutung einer subjektorientierten Forschungsperspektive im Feld der Alphabetisierung/Grundbildung, in: Schneider u. a. (Hg.): Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen. Münster 2008, S. 63-67.

Anke Grotlischen, Prof. Dr., Jg. 1969, Professorin für Erwachsenenbildung in kulturellen und sozialen Kontexten Uni-

versität Hamburg, Fakultät EPB – Veröffentlichungen u. a.: Erneuerung der Interesstheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung, Wiesbaden 2010.

Ingrid Monica Haas, Dipl.-Päd., Jg. 1977, Wissenschaftliche Mitarbeiterin Projekt ProGrundbildung – Veröffentlichungen u. a.: ProGrundbildung: Die „Basisqualifizierung Alphabetisierung/Grundbildung“ von den Anfängen bis zum deutschlandweiten Angebot, in: diskurs – Das Magazin des DVV (im Druck).

Dana Jochim, Dipl.-Päd., Jg. 1979, Wissenschaftliche Mitarbeiterin Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung Universität Frankfurt – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Egloff/Schimpf) Zwischen Freiheitszugewinn, zugemuteter Emanzipation und Schaffung neuer Abhängigkeit – Kursbindung in der Alphabetisierung/Grundbildung, in: Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 4/2009, S. 11-22.

Susanne Kraft, Dr., Jg. 1960, Programmbereichsleiterin Grundbildung, Schulabschlüsse und Berufliche Bildung VHS München – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Seitter/Kollewe) Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildungspersonals, Bielefeld 2009.

Andrea Kuhn-Bösch, Jg. 1956, Fachgebietsleitung Alphabetisierung und Grundbildung VHS München, Projektleitung ProGrundbildung – Veröffentlichungen u. a.: ProGrundbildung: Professionalisierung in der Alphabetisierung/Grundbildung in der Weiterbildung, in: Innovative Forschung – innovative Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung, 2008.

Andreas Meese, Dr. des., Jg. 1969, Wissenschaftlicher Mitarbeiter Projekt „Be-

teiligungsförderung“ Universität Köln – Veröffentlichungen u. a.: Intergenerationelle Didaktik, in: Wörterbuch Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn 2010.

Sven Nickel, Dr., Jg. 1968, Juniorprofessor für Freie Universität Berlin, FB Erziehungswissenschaft und Psychologie – Veröffentlichungen u. a.: Family Literacy – Familienorientierte Förderung der Literalität als soziale Praxis, in: Sturm (Hg.): Illettrismus und neue Technologien. Schriftlernen in der Nachholbildung, Münster (im Druck).

Carina Popp, Jg. 1979, Wissenschaftliche Mitarbeiterin/Projektkoordination TU Chemnitz im Projekt „E.DI-regional“, Lehrkraft für besondere Aufgaben, Philosophische Fakultät.

Carolyn Ramsteck, Jg. 1982, Wissenschaftliche Mitarbeiterin Forschungsinstitut Betriebliche Bildung – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Rothe) Funktionaler Analphabetismus – Kursmodell zur ganzheitlichen Förderung einer heterogenen Zielgruppe, in: berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, H. 120, 12/2009, S. 23-25.

Wibke Riekman, Dipl.-Päd., Jg. 1973, Projektleiterin „leo. – Level-One Studie“ – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Grotluschen) leo. – Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus, in: Magazin erwachsenenbildung.at, H. 10/2010, S. 1-7.

Kathleen Rothe, Dr., Jg. 1981, Wissenschaftliche Mitarbeiterin Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Ramsteck) Funktionaler Analphabetismus – Ganzheitliche Förderung einer heterogenen Zielgruppe, in: Wirtschaft und Berufserziehung, 10/2009, S. 31-32.

Erika J. Schimpf, Dipl.-Päd., Jg. 1980, Wissenschaftliche Mitarbeiterin Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung Universität Frankfurt – Veröffentlichungen: (zus. mit Egloff/Jochim) Zwischen Freiheitszugewinn, zugemuteter Emanzipation und Schaffung neuer Abhängigkeit – Kursbindung in der Alphabetisierung/Grundbildung, in: Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 4/2009, S. 11-22.

Sabine Schmidt-Lauff, Prof. Dr., Jg. 1968, Professorin für Erwachsenenbildung und Weiterbildung TU Chemnitz, Philosophische Fakultät – Veröffentlichungen u. a.: Professionelle Handlungsfelder und -ebenen in der Erwachsenenbildung, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaften Online (EEO): Fachgebiet Erwachsenenbildung, hg. von Zeuner, München.

Sabine Schwarz, Jg. 1970, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Beteiligungsförderung“ Universität Köln – Veröffentlichungen u. a.: Existenzgründung – Eine Perspektive für Diplom-Pädagogen/-innen, in: Der pädagogische Blick 11/2003, S. 170-179.

Bernadette Lenke Tusch, M. A., Jg. 1962, Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen Institut für angewandte Kulturforschung – Veröffentlichungen u. a.: Der weite Weg: Erste Schritte als muttersprachliche Lernbegleiter. Aus der Erfahrung über Theorie in eine neue Praxis, in: GIWA-Online Nummer 4, Februar 2010.

Wilma Viol, Dr., Jg. 1967, Referentin beim DVV – Veröffentlichungen: (zus. mit Karg/Willige) Neue Strukturdaten zum Alphabetisierungsbereich – Ergebnisse des Monitor Alphabetisierung und Grundbildung 2008, DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1/2010, S. 13.